



Universidad Nacional de Rosario
Doctorado en Humanidades y Artes. Mención Ciencias de la Educación

Enseñanzas que dejan huellas: la biografía escolar en las prácticas profesionales.
Un estudio interpretativo en los estudiantes del Profesorado de Inglés
de la Universidad Nacional de Mar del Plata

Doctoranda: Mag. Silvia A. Branda¹
Director: Dr. Luis Porta² (UNMDP-CONICET)

¹ Universidad Nacional de Mar del Plata, Facultad de Humanidades, Departamento de Lenguas Modernas, branda.silvia@gmail.com

² Universidad Nacional de Mar del Plata, Facultad de Humanidades- Investigador Independiente, CONICET. Director del Grupo GIEEC

Índice

Agradecimientos	6
Resumen	7
PARTE I INTRODUCCIÓN	9
Historia natural de la investigación	13
Preguntas de investigación	14
Objetivos del estudio	15
Organización de la tesis	16
PARTE II MARCO CONCEPTUAL Y ESTADO DEL ARTE	21
CAPÍTULO I: La formación del profesorado	21
El campo de la Didáctica y la formación docente	22
La práctica docente	26
El lugar de la práctica en la formación docente	36
Las experiencias formativas	44
CAPÍTULO II: La narrativa de la mano de la práctica docente	69
La narrativa propiamente dicha	69
La narrativa en educación: un abanico de posibilidades que se abre	70
La narrativa en la trayectoria docente	72
La narrativa como enfoque metodológico	75
A modo de reflexión	76
CAPÍTULO III: Las instituciones educativas	79
Las huellas que deja la escuela en quienes la transitan	79
La relación poder-saber	80
Objetivos implícitos y explícitos de las instituciones educativas	83
La escuela que transforma y emancipa	88
A modo de reflexión	89
CAPÍTULO IV: El Profesorado de Inglés de la Universidad Nacional de Mar del Plata	93

Contexto histórico que enmarca el Profesorado de Inglés de la Universidad Nacional de Mar del Plata	93
El Profesorado de Inglés de la ciudad de Mar del Plata.....	100
Distintos enfoques en la enseñanza de inglés como lengua extranjera	102
El Plan de Estudios del Profesorado de Inglés de la Universidad Nacional de Mar del Plata	112
El Área de Formación Docente en el Profesorado de Inglés de la UNMdP	117
PARTE III MARCO METODOLÓGICO	127
CAPÍTULO V: La investigación cualitativa: cuestiones ontológicas y epistemológicas que la enmarcan.....	127
El camino recorrido por la investigación cualitativa.....	128
Una primera aproximación a la investigación cualitativa	132
Rasgos que caracterizan la investigación cualitativa	133
Componentes de la investigación cualitativa	135
¿Cómo proceden quienes hacen investigación cualitativa?	136
El rol del investigador cualitativo	138
Desde los paradigmas a las estrategias de triangulación y hacia la cristalización	140
La investigación cualitativa y la cuantitativa: diferencias básicas	146
El sentido de los datos cualitativos y el lugar de la narrativa.....	148
Consideraciones finales en torno a la investigación cualitativa	150
CAPÍTULO VI: Abordaje metodológico.....	153
Inserción de esta investigación en el Grupo de Investigación en Educación y Estudios Culturales	153
Enfoque metodológico : investigación cualitativa, interpretativa y biográfico-narrativa	154
Población y entrada al campo: las residencias docentes como marco de esta investigación.....	161
Instrumentos de recolección de información: en busca de la concreción del objetivo de la investigación	163
Uso de los instrumentos, validez y cristalización.....	175
PARTE IV ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN Y HALLAZGOS.....	179
CAPÍTULO VII: El análisis narrativo de las biografías escolares	179

Primer momento: Las historias co-construidas	182
Segundo momento: Re-conceptualización de las biografías escolares en un paisaje común de socialidades, temporalidades y espacialidades	259
A modo de cierre	293
PARTE V CONCLUSIONES.....	297
CAPÍTULO VIII: Reflexiones, aportes, limitaciones y aperturas	297
Primeras reflexiones	297
Aportes de esta investigación	299
Limitaciones y posibles áreas de indagación futuras	309
Reflexiones finales	311
Contar mi historia.....	314
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	317
Fuentes.....	331
INDICE DE CUADROS, FIGURAS E IMÁGENES	333
Índice de cuadros y figuras.....	333
Índice de imágenes	333
ANEXOS	335
ANEXO I. INSTRUMENTOS.....	335
ANEXO II. PLAN DE ESTUDIOS	343
ANEXO III. CONSENTIMIENTO INFORMADO	369
ANEXO IV. TEXTOS DE CAMPO	371

Agradecimientos

Mi más profundo agradecimiento al Dr. Luis Porta quien logró generar el vínculo entre la Universidad Nacional de Rosario y el grupo de colegas que conformamos el Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales (GIEEC), el Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CIMEd) y otros colegas más que se sumaron a este gran desafío de doctorarnos. A los alumnos de Residencia Docente II del Profesorado de Inglés de la Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata cohorte 2014 quienes generosamente prestaron su tiempo para la realización de las entrevistas como también todo el material que se utilizó en el trabajo de campo. Esta tesis doctoral *existe* gracias a la participación y entusiasmo de este grupo de alumnos y a la co-composición de sus relatos.

Asimismo, deseo agradecer a mis compañeros de GIEEC y CIMEd, y a su director, el Dr. Luis Porta, por la generosa comunidad narrativa que se ha gestado, permitiéndome crecer como investigadora y nutrirme constantemente de los aportes intelectuales y de la calidez humana de cada uno de sus miembros.

Gracias a mis compañeros de doctorado con quienes creamos un grupo de camaradería, intercambio intelectual y apoyo permanente. A la Doctora Virginia Forace, al Magister Gerardo Portela y a la Profesora Ayelén Bayerque por sus consejos y permanente aliento para seguir adelante. A mis compañeras del Departamento de Lenguas Modernas, Adriana Caamaño, Marcela Calvete y Mariela Dueñas, por escucharme siempre.

Por último, mi más sentido agradecimiento a mi esposo Alejandro, a mi hijo Ian y a mi madre quienes me sostuvieron desde el inicio del doctorado hasta la finalización del último renglón de esta tesis. Sin su apoyo y aliento, esta investigación nunca hubiese llegado a este puerto.

Gracias Luis por dirigirme, escucharme y guiarme.

Resumen

Hay docentes que logran despertar e inspirar una actividad mental alerta e intensa en aquellos con quienes se contactan. La pregunta que nos surge es ¿qué es lo que hace que esos docentes cuenten con esta característica en particular? Asimismo, hay educadores que dejan marcas profundas en sus alumnos. Nos encontramos ante un gran interrogante, ¿cuáles son aquellas enseñanzas que han dejado su traza en la construcción del perfil profesional de los alumnos del Profesorado de Inglés de la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMdP)? Suponemos que este tipo enseñanzas deben existir en todas las disciplinas, es por ello que nos interesa conocer desde las voces de los estudiantes qué huellas han dejado impregnadas los docentes en su biografía escolar. En esta investigación buscaremos indicios de experiencias que conmueven y perduran, que hacen que el alumno se retire de la clase pensando y sintiendo; indagaremos acerca de las huellas que deja aquella práctica docente aggiornada, compleja, reflexiva, que da cuenta del estado del arte, del carácter abierto del conocimiento (Maggio, 2012), de la que permite adquirir conciencia epistemológica de la disciplina confiriendo a las asignaturas un carácter particular que va más allá de simplemente ofrecer un conjunto de hechos, datos y conceptos ya que tienen un entramado subyacente que les da sentido.

La presente investigación de corte cualitativo, adopta un enfoque interpretativo, entendido como un proceso de comprensión de los significados cercanos de los propios actores involucrando también la construcción de una lectura constante e integrando los detalles inmediatos con la teoría relevada. Para explorar las huellas docentes en toda su variedad y complejidad, se adopta una perspectiva narrativa, que nos brindará una forma de co-construir la realidad desde dos planos: el primero, que nos remite a *la cualidad estructurada de las experiencias vistas y entendidas como un relato*; el segundo, que considera la narrativa como *un enfoque de investigación en sí misma* (Bolívar Botía, 2002). De esta manera, y mediante el análisis de los textos de campo –biografía escolar de alumnos avanzados que realizan su Residencia Docente II en el Profesorado de Inglés de la Universidad Nacional de Mar del Plata, entrevistas focales, planes, diarios de clase, registro etnográfico y entrevistas flash– la narrativa ofrece una particular reconstrucción de la experiencia, a partir de un proceso reflexivo que resignifica lo sucedido o vivido.

Palabras Clave: buena enseñanza – biografía escolar – huellas docentes – formación de Profesores de Inglés.

PARTE I

INTRODUCCIÓN

Existe un torrente de preguntas asociadas con la forma y el contenido de lo que se denomina *requerimientos epistémicos de la enseñanza*³ (Jackson 2002). Entre estas preguntas que inquietan tanto al docente como a quienes se vinculan con la investigación en educación, se pueden mencionar: ¿qué deben saber los docentes sobre la enseñanza?, ¿hay mucho que aprender?, ¿cómo se genera e interpreta ese conocimiento?, ¿no es gran parte de lo que guía el accionar docente tan sólo una cuestión de opinión?, ¿queda mucho por descubrir o los buenos docentes de hoy en día ya saben la mayor parte de lo que puede aprenderse?, ¿existe en la enseñanza algo más que la mera influencia de la llamada pericia técnica? y en tal caso ¿de qué podría tratarse? Las respuestas que pueden sostenerse son muy paradójicas, ya que algunos docentes dirían que hay mucho por aprender sobre la enseñanza, otros, que hay muy poco. Hay quienes argumentarían que lo que hace falta saber se aprende fácilmente, en tanto otros afirmarían que es una ardua tarea y que la enseñanza sólo puede aprenderse en la práctica, dirían otros. Sucede que los docentes solemos discrepar acerca de la enseñanza y cuáles son sus exigencias en materia de conocimiento y surgen inevitablemente diferencias de opiniones cada vez que se habla de la enseñanza.

Este debate es permanente y existen distintas líneas de pensamiento; por ejemplo, la sostenida por John Dewey quien reconocía que algunos docentes “transgreden todas las leyes conocidas y establecidas por la ciencia pedagógica” (Archambault, 1964: 330). ¿Qué convierte, entonces, en eficaces a estos docentes?: “ellos mismos están tan pletóricos de la ciencia de la indagación, son tan sensibles a todos los signos de su presencia o ausencia, que no importa lo que hagan ni cómo lo hagan, logran despertar e inspirar una actividad mental alerta e intensa en aquellos con quienes entran en contacto” (Archambault, 1964: 330). Asimismo, sostenía que un fuerte *espíritu de indagación* podía compensar la falta de conocimientos pedagógicos. Podríamos argumentar, entonces, que existen docentes *natos*, que tienen tanta habilidad que pueden desempeñarse instintivamente bien en una situación de enseñanza o, como expresa Dewey, se comportan de manera tal que compensan cualquier otra

³ El adjetivo *epistémico* lo utiliza Philip Jackson (2002) para separar un conjunto de requerimientos relativos a los conocimientos que deben poseer los docentes, de otros que, como alternativa podrían concitar la atención de quien procure comprender la tarea de enseñar en su totalidad.

cosa que pudieran hacer mal. Ahora bien, ¿estamos dispuestos a considerar la posibilidad de que todos o casi todos los docentes están dotados de uno o más de esos talentos especiales que compensan la falta de formación? Sostiene Dewey que estamos ante una teoría con un supuesto no comprobado y momentáneamente debemos basarnos en la presunción que, si bien existen los docentes natos, éstos complementarían su pericia docente con la debida formación. Agrega que se puede afirmar que muchos docentes están dotados de talentos especiales cuyos efectos pueden llegar a ser permanentes en sus alumnos.

Por otro lado, y remontándonos a reflexiones más recientes, Ken Bain (2007) se pregunta si un buen profesor *nace* o *se hace*. El autor defiende la posibilidad de que todo docente tiene que aprender a crear condiciones adecuadas para el aprendizaje. Para ello la premisa fundamental es partir de la concepción de la enseñanza desde el aprendizaje y no de la docencia como transmisión y, a partir de dicha concepción, reflexionar sobre la práctica (Bain, 2007), de esta manera, argumenta, parte de la condición de ser un buen profesor, consiste en saber que siempre hay algo nuevo por aprender.

Asimismo, Donald L. Finkel en su libro *Teaching with Your Mouth Shut* (2000) reflexiona acerca de la importancia de lo que se es y de lo que se hace –más allá de lo que se dice– cuando un docente busca que sus estudiantes se interesen por el conocimiento, que lo amen y que lo utilicen de manera honesta. Afirma que la actitud del profesor, el trato, la preparación, la sensibilidad, la dedicación, la escucha, la observación, la puntualidad, el ejemplo... son formas de enseñanza, tanto como la palabra; es decir, no sólo se da clase cuando se explica en voz alta la materia.

En esta tesis queremos enfocarnos en recuperar datos que no son inmediatamente visibles, como aquellos que tienen que ver con los recuerdos que cada uno conserva de sus docentes. Al analizar esta información estaremos en presencia no solamente de nuestras memorias sino también de nuestras propias experiencias, las cuales seguramente nos sorprenderán cuando tomemos consciencia de las cosas que hemos heredado de la misma fuente.

Partimos de la premisa que cada docente está inmerso en un mundo complejo y diverso. En el correr de cada historia escolar y como producto de aprendizajes sucesivos, se van configurando esquemas a partir de los cuales se organizan y significan las experiencias posteriores. De esta manera, estamos ante la presencia de *aprendizajes implícitos* (Branda, 2014) que son aquellos que asoman como producto de la experiencia escolar vivida. En su rol de alumnos, los docentes aprendieron a enseñar, a ser maestros y a relacionarse con la

escuela. En cada práctica hay un aprendizaje explícito que se manifiesta en un contenido o en una habilidad, pero la experiencia en la que se despliega ese aprendizaje deja una marca profunda que se transforma en aprendizaje implícito. Así, aprendemos a organizar y resignificar nuestras vivencias, emociones y pensamientos: conformamos hábitos.

En función de esto, estamos entonces frente a los siguientes interrogantes: ¿Podemos poner de relieve algún rasgo especial sobre las huellas que los docentes dejan en aquellos a quienes enseñan? ¿Qué influencia tienen los docentes sobre sus alumnos? ¿Qué aprendemos de nuestros docentes acerca de nosotros mismos, de los demás y de la vida en general? Este tipo de aprendizaje no se refiere al contenido de una asignatura, sino a algo que va más allá de lo que inmediatamente podemos reconocer. De esta manera, nos movemos de los aprendizajes implícitos a lo que Philip Jackson (1999) denomina *enseñanzas implícitas* ya que no están incluidas en la agenda explícita del docente. Según el autor, ellas toman características y rasgos de aquellos sujetos que nos enseñaron y a quienes recordamos mucho después de haberles dicho adiós. Las enseñanzas implícitas toman forma de cualidades que hacen que estos docentes queden en nuestros recuerdos y nos acompañen a lo largo de nuestras vidas, dejando efectos *marcados a fuego*. Muchos de nosotros no podemos reconocerlas en forma consciente ya que nacen en nuestro interior a modo de sensaciones y sentimientos que nos cuestan explicar. Estos efectos producen un impacto también en quienes nos dedicamos a la docencia, ejerciendo una gran influencia en el modo de actuar cotidiano profesional.

Ahora bien, ¿con qué frecuencia pensamos en las marcas que dejaron esos docentes en nuestras vidas? Probablemente, no muy a menudo. Quizás la mayor parte de nosotros apenas recuerda algunos nombres de docentes que tuvimos a lo largo de la trayectoria escolar a menos que de forma consciente indagemos acerca de cómo impactaron en nuestra formación. Tal vez, algunos podríamos recordar a uno o dos docentes excepcionales, aquellos que marcaron un cambio real en nuestras vidas, y en algunos casos, hasta podríamos recordar las palabras exactas que provocaron estos cambios. Pero ¿acaso recordamos estas experiencias en forma frecuente? Si bien somos portadores de las marcas que nos dejaron aquellos docentes, cuando procuramos identificar cuáles son o ponerlas de manifiesto para que otros las vean, no muchos somos capaces de hacerlo.

En este sentido, si estamos verdaderamente dedicados a aprender lo máximo que podamos sobre la enseñanza, deberíamos abrir nuestro espíritu de indagación a otros factores relacionados con los docentes dondequiera que ellos se encuentren. A esto Jackson agrega,

Si en los años venideros no somos capaces de reflexionar más profundamente que hoy acerca de algunas de las complejidades que habitan el corazón mismo de la enseñanza, si no somos capaces de apreciar más plenamente el papel que pueden desempeñar y desempeñan los docentes en nuestra vida, estamos condenados a tener aquellas escuelas y aquellos docentes cuyas potencialidades formativas nunca llegan a realizarse (1999: 43).

¿Cuál es la diferencia entre tener una conciencia más clara del modo que nos marcaron algunos docentes en nuestras vidas y no tenerla? ¿Qué se obtiene al seguir esta línea de pensamiento? Quizás una respuesta a estos dos interrogantes sea que, por lo general, encontramos interesante reflexionar sobre nuestro pasado y descubrir en él consecuencias para nuestro presente y futuro. Esto parecería estar en consonancia con la bien conocida máxima socrática *conócete a ti mismo*. Podríamos obtener una visión más clara de por qué reaccionamos ante el mundo de la forma en que lo hacemos o del hecho que poseemos ciertas características en nuestra conducta las cuales no podemos explicar cómo o cuándo se instalaron en nosotros.

Las historias vividas en la escuela constituyen, para quienes se dedican a enseñar, una fuente de experiencia que tiene una fuerte impronta que se refleja en la práctica, sobre todo en los docentes nóveles quienes ante la incertidumbre y la ansiedad se basan en experiencias previas como alumnos para configurar sus propios estilos y estrategias de enseñanza (Hargreaves, 1996). Antes de insertarse en la escuela, han vivido una *trayectoria escolar* donde han aprendido tanto saberes como formas de hacer las cosas y modalidades de *ser*, ya sea alumnos o docentes. Son numerosas las investigaciones que han resaltado la importancia de la biografía escolar previa para quienes enseñan, en particular cuando dan sus primeros pasos como educadores. Por ejemplo, ya en 1975 Maurice Lortie señala que la biografía escolar es el elemento clave para entender la socialización profesional. Sus reflexiones en *Schoolteacher* (1975) apuntan a las marcas que la vivencia escolar previa deja en los docentes. Ese aprendizaje anterior a la etapa de preparación profesional, despojado de todo lenguaje técnico, transcurre durante muchos años en los que se está en contacto con la escuela y deja su impronta en quienes luego se dedican a enseñar. Por otro lado, Andrea Alliaud (2010) sostiene que el pasaje prolongado por la escuela, forma y actúa en los sujetos a modo de esquemas, configurando las prácticas y representaciones del presente. Por lo tanto, en la escuela vivida podrían encontrarse las semillas de lo que luego se produce y reproduce en la práctica profesional.

Consideramos que la biografía escolar tiene suma relevancia en la construcción de la profesión docente y en esta investigación nos centramos en aquellas buenas enseñanzas que dejan una fuerte impronta en los alumnos del Profesorado de Inglés quienes luego, consciente o inconscientemente, las toman al momento de realizar sus prácticas pre-profesionales,⁴ recreándolas dentro y fuera del aula. Buscamos categorías interpretativas vinculadas al origen mismo de las enseñanzas implícitas y explícitas, a los sujetos implicados y a las características propias de las prácticas docentes. Nos proponemos sacar a luz aquellas buenas prácticas heredadas interpelando la biografía de quienes están realizando sus residencias docentes porque contribuyen a comprender el accionar profesional y alientan la intervención en los ámbitos de formación. Abordamos el pasado escolar reparando en la manera en que los practicantes⁵ rehacen, reconstruyen y reflexionan con imágenes presentes, sus experiencias escolares vividas atendiendo al significado que le atribuyen desde la perspectiva de su aquí y ahora.

Historia natural de la investigación

Esta investigación se gesta a partir del recorrido realizado por el grupo GIEEC (Grupo en Investigación en Educación y Estudios Culturales) de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de mar del Plata, ahora miembro del *Centro* de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CIMEd) asociado al Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO), el cual ha trabajado por más de diez años en torno a las buenas prácticas docentes y en busca de docentes memorables. En esta exploración, han surgido categorías de análisis que resultan pertinentes para nuestro trabajo: trayectos odiseicos, urdimbre intelecto y afecto, humor como recurso didáctico, la hospitalidad, la buena enseñanza y pasión por la enseñanza.⁶

Por otro lado, no puedo dejar de mencionar la fuerte influencia de Edith Litwin (1997), a quien tuve la fortuna de tener como *maestra* en dos oportunidades, en la Especialización primero y luego en la Maestría en Docencia Universitaria que realicé en la UNMdP. En sus reflexiones, sus clases e investigaciones ahondan en los alcances de la narrativa. Ella adjudica

⁴ En esta tesis utilizaremos el término “práctica pre-profesional” para referirnos a la práctica inicial que realizan los alumnos del Profesorado de Inglés de la UNMdP, durante la cursada de las asignaturas del Área de Formación Docente. Ampliaremos más sobre este tema en el Capítulo II.

⁵ Alumnos realizando sus prácticas pre-profesionales.

⁶ Describiremos estas categorías en el marco conceptual de esta tesis (cfr. Parte II).

a las prácticas narrativas docentes e investigativas la cualidad de recuperar las voces de los implicados en todos los niveles de la enseñanza.

Finalmente, deseamos resaltar la conexión entre el GIEEC y el FORCE (Grupo de Investigación de Formación del Profesorado Centrado en el Escuela) de la Universidad de Granada, España. Miembros de este último (Bolívar Botía, 2002; Bolívar y Domingo, 2006; Bolívar, Domingo y Fernández, 2001) han resignificado las dimensiones ontológicas y epistemológicas de la investigación biográfico narrativa que ahora son compartidas por ambos grupos.

Asimismo, y desde mi rol docente dentro del Área de Formación Docente del Profesorado de Inglés, más específicamente como tutora en Residencia Docente II y como investigadora, me he cuestionado siempre qué contiene la “mochila” que traen los alumnos a las prácticas, cómo se han formado en su paso por la universidad, si las decisiones que toman al momento de planificar o dar sus clases provienen de lo que se han apropiado en el cursado de las asignaturas del área o de las experiencias que emergen de sus biografías escolares. La fuerte influencia de mi tesis de Maestría, *La formación del profesorado para la enseñanza del inglés como lengua extranjera: impacto de las buenas prácticas en el desempeño profesional*, defendida en el año 2006, marca claramente el camino transitado y por recorrer, ahondando aún más en mi profundo deseo de explorar la biografía escolar de los estudiantes avanzados del Profesorado de Inglés de la UNMdP. Por lo expuesto, nos proponemos iniciar este recorrido que nos conducirá a la búsqueda de algunas respuestas a nuestros interrogantes.

Preguntas de investigación

En ocasiones los docentes nos preguntamos por qué actuamos de tal o cual manera en la clase o fuera de ella al momento de planificar y creemos que lo hacemos así por las concepciones epistemológicas subyacentes a nuestra disciplina. Pero también hay otras cuestiones que van aún más allá y tienen que ver con las marcas que han dejado las enseñanzas que hemos recibido en nuestra trayectoria escolar, desde el inicio hasta nuestra formación de grado y posgrado. Nos proponemos entonces, buscar en la biografía escolar de los estudiantes del Profesorado de Inglés, rastros de las marcas que han dejado sus docentes para poder así interpretar las prácticas pre-profesionales a través de las percepciones y significados producidos por las experiencias de los sujetos. Para ello nos embarcaremos en la búsqueda de respuestas a las siguientes preguntas:

1. ¿Cuáles son las buenas enseñanzas⁷ que han dejado su huella en la biografía de los alumnos residentes del Profesorado de Inglés de la UNMdP?
2. ¿De qué manera los alumnos caracterizan estas enseñanzas?⁸
3. ¿Cómo se manifiestan en su práctica en el aula esas buenas enseñanzas experimentadas?
4. ¿Cuál es la impronta que dejan en la biografía educativa de los practicantes?

Objetivos del estudio

A fin de buscar respuesta a los interrogantes de esta investigación, el objetivo general de este estudio intenta interpretar, a partir de las biografías escolares de los alumnos del Profesorado de Inglés de la Universidad Nacional de Mar del Plata, las enseñanzas que dejaron su huella y se manifiestan presentes en las prácticas iniciales, más precisamente al momento de realizar sus Residencias Docentes II.

Detallamos a continuación los objetivos específicos que servirán de sostén para la concreción del objetivo general:

- Identificar en la práctica pre-profesional de los alumnos las enseñanzas que dejaron sus trazas en la trayectoria escolar de estos estudiantes.
- Indagar a través del relato de los alumnos residentes cómo se manifiestan estas enseñanzas en su práctica.
- Analizar la impronta que deja la biografía escolar de los estudiantes en sus prácticas pre-profesionales.

⁷ Entendemos por “buena enseñanza” aquella en la que el docente participa instrumentalmente en la educación de otro ser humano al preguntarse qué acciones docentes pueden justificarse, basándose en principios morales que son capaces de provocar acciones y cambios en los estudiantes Fenstermacher (1989). Desarrollaremos este concepto más profundamente en el marco conceptual.

⁸ En esta investigación adherimos a la propuesta de Alicia Camilloni y sus colaboradoras (2007) quienes explican que la enseñanza no es una actividad exclusivamente humana, pero el homo sapiens es la única especie que enseña deliberadamente en contextos diferenciados en los que el conocimiento que se transmite se usará. A diferencia de los animales, que sólo aprenden y enseñan a partir de la demostración en situación, el hombre puede hacerlo con otros procedimientos en escenarios ajenos a los de actuación. Ello es posible gracias a su habilidad para contar y mostrar, pero sobre todo, para entender las mentes de otros a través del lenguaje (Bruner, 1997). La enseñanza tiene hoy importantes consecuencias sociales y económicas sobre la vida de las personas – no sólo en la vida de los sujetos individuales sino también sobre el devenir de las sociedades y el destino de las naciones (Camilloni et al., 2007)–, por eso debe brindar conocimientos, destrezas y valores.

Organización de la tesis

Resumimos aquí la estructura de la tesis en base a los VIII capítulos subsiguientes, desarrollados dentro del marco conceptual y el estado del arte, el marco metodológico, el análisis de la información, los hallazgos y las conclusiones.

Capítulo I: La formación del profesorado

En este capítulo consideramos necesario delimitar algunos conceptos clave que acompañan todo el proceso de investigación. Entendemos que un análisis centrado en la biografía escolar de los alumnos del Profesorado de Inglés que están realizando sus residencias, debe estar enmarcado por el campo de la didáctica. Para ello iniciamos el capítulo definiendo qué entendemos por didáctica, haciendo un breve recorrido por las principales tradiciones (la alemana y la anglosajona) para luego especificar las diferencias entre didáctica general y didácticas específicas. Posteriormente, nos adentramos en la práctica docente misma, donde también consideramos necesario definir el concepto para luego recorrer sus distintos enfoques, la relación teoría y práctica en la formación del profesorado y la necesidad de construir una nueva práctica en el contexto universitario contemporáneo. Consideramos de vital importancia ahondar en el lugar que ocupa la práctica en la formación docente inicial y continua. Para ello no pudimos evitar mencionar las residencias como dispositivo para la formación del profesorado.

Esta es una investigación centrada en las experiencias formativas que han dejado su huella en la biografía escolar de los practicantes y en dónde el rol de la buena enseñanza cobra un papel vital. Es por ello que realizamos un recorrido por los principales hallazgos realizados por el grupo Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales ya que son parte fundamental del engranaje que luego hará movilizar nuestro análisis. Estas experiencias formativas se ven también atravesadas por el rol del educador como artesano, que moldea y da vida a su obra, por la construcción de la identidad profesional docente y por sus representaciones. La definición de estos conceptos nos ha llevado por un recorrido un tanto extenso pero de mucha relevancia para sustentar teóricamente el posterior análisis de los textos de campo.

Capítulo II: La narrativa de la mano de la práctica docente

Otro de los ejes centrales de esta investigación es la narrativa, tema que abordamos desde distintos lugares. En primer lugar, ahondamos en la narrativa propiamente dicha como

una forma particular del discurso que crea significado en retrospectiva, para luego encontrarnos con ella en el campo de la educación, más precisamente en la trayectoria docente. No podemos dejar de lado el lugar importante que ocupa como enfoque metodológico en las investigaciones contemporáneas sobre todo las de corte cualitativo con enfoque interpretativo ni tampoco el uso que se le da para promover la reflexión que se desprende del acto de narrar al tomar distancia de las experiencias pasadas. Buscamos en esta investigación explorar la biografía de los residentes para abrir vías novedosas y reconstruir formas de actuar y de ser en el aula. Nos aproximamos a las vidas de los participantes desde la temporalidad, socialidad y espacialidad que la narrativa nos permite al momento que ellos relatan y reviven sus propias historias. De esta manera, en este capítulo comenzamos a palpar las principales líneas que enmarcan la perspectiva narrativa como dirección metodológica para luego ampliarlas en los capítulos siguientes.

Capítulo III: Las instituciones educativas

Las instituciones educativas dejan sus marcas en quienes las transitan, de esta manera modifican, moldean, transforman y permanecen vivas en las biografías escolares. En las experiencias de los sujetos que pasan por ellas quedan trazas de las relaciones que se entretejen entre los alumnos, los docentes y los demás actores que intervienen directa o indirectamente en la educación. No es poco frecuente encontrar las relaciones de poder y de saber que, implícita o explícitamente, se cimientan en las escuelas, en los institutos de formación y en las universidades con objetivos que se manifiestan abierta o tácitamente. Es así que en ocasiones encontramos con instituciones en las que se busca una transmisión unilateral de información que no es cuestionada ni constituye un hecho educativo que produzca conocimiento, mientras que en otras, se promueve la transformación y emancipación buscando la liberación de los sujetos. Las instituciones educativas están presentes todos los días en la vida de los sujetos desde que son niños, por lo que el trayecto escolar cobra un valor preponderante que reside en su presencia sistemática por un largo tiempo.

Capítulo IV: El Profesorado de Inglés de la Universidad Nacional de Mar del Plata

Iniciamos este capítulo brindando un contexto histórico para enmarcar el Profesorado de Inglés de la UNMdP. Decidimos comenzar por el contexto nacional y la creación de las universidades argentinas para luego arribar a la ciudad de Mar del Plata con la gestación de la Universidad Provincial y la Universidad Católica que luego darán lugar a la creación a la actual Universidad Nacional. Llegamos al Profesorado de Inglés, ofrecido por el

Departamento de Lenguas Modernas de la Facultad de Humanidades de la UNMdP en el complejo universitario General Manuel Belgrano. Luego abordamos el Profesorado de Inglés desde distintos lugares: la organización Plan de Estudios vigente, el Área de Formación Docente, las Residencias Docentes y realizamos un recorrido por los distintos enfoques de la enseñanza de inglés como lengua extranjera o segunda. De esta manera, nos situamos en los lugares que ocupan y en los roles que desempeñan nuestros participantes en las prácticas pre-profesionales y el contexto en el que habitan.

Capítulo V: La investigación cualitativa: cuestiones ontológicas y epistemológicas que la enmarcan

Esta es una investigación cualitativa de corte interpretativo con un enfoque biográfico narrativo. Por eso, es necesario dedicar un capítulo a la investigación cualitativa y comprenderla desde diferentes ángulos. Iniciamos nuestro trayecto haciendo una breve referencia al recorrido realizado por la investigación cualitativa hasta el momento para luego ahondar en los rasgos principales que la caracterizan. Deseamos sumar a nuestro análisis sus componentes y el rol del investigador cualitativo para comprender cómo proceden. También buscamos abordar los diferentes paradigmas que co-existen hoy en las ciencias sociales: constructivista, crítico, positivista y post-positivista. No podemos obviar el paso de las estrategias de triangulación hacia la cristalización que responden al criterio de validez de nuestro análisis, el sentido que se le otorgan a los datos cualitativos y nuevamente, el espacio que ocupa la narrativa para finalizar en las diferencias básicas entre la investigación cualitativa y la cuantitativa.

Capítulo VI: Abordaje metodológico

El tema de esta investigación parte de y se inserta en los hallazgos del Grupo de Investigación en Educación y Estudios culturales. De esta manera es que decidimos continuar y ampliar las principales líneas metodológicas recorridas por la comunidad de investigadores que formamos el GIEEC. En este capítulo presentamos formalmente a nuestros participantes – alumnos del Profesorado de Inglés de la UNMdP realizando sus residencias docentes–. Introducimos la entrada al campo y presentamos los instrumentos de recolección de datos: el relato escrito, las entrevistas biográficas, los grupos focales, las entrevistas flash, las observaciones, el registro etnográfico, el diario de clase, los planes de clases y el informe final. Detallamos cómo son utilizados estos instrumentos y cómo logramos la creación de los

textos de campo. Finalmente, retomamos los criterios de validez y cristalización que sostienen esta investigación.

Capítulo VII: El análisis narrativo de las biografías escolares

En esta etapa de la investigación nos sumergimos en el análisis de los datos y en los hallazgos. Organizamos la información en dos momentos recursivos que nos permiten realizar un recorrido cíclico en la interpretación. En el *primer momento* elaboramos las nueve historias co-construidas de cada uno de los participantes utilizando todos los textos de campo. Hacemos oír las *voces* de los Joy, Andre, Julián, Sol, Fede, Marian, Vera, Mercedes y Lau entramándolas con la de la investigadora para dejar traslucir la frescura y autenticidad de los relatos y generar así una elasticidad narrativa. Dividimos las historias en dos grandes grupos o macro categorías que emergen de los mismos relatos, y así nos encontramos con los residentes que siempre sintieron amor por la docencia y los que comenzaron el Profesorado de Inglés por el gusto que les proporcionaba esta lengua extranjera. El *segundo momento* nos brinda la reconceptualización de las biografías en un paisaje común de socialidad, temporalidad y espacialidad de cada una de las experiencias. Estos tres componentes del paisaje no pueden ser analizados separadamente porque se van entretrejiendo, dejando huellas en todo el trayecto vivido. Emergen nuevas categorías relacionadas con la *actitud afectiva*, la *actitud intelectual* y las *decisiones pedagógicas y didácticas de los docentes*. De esta manera logramos responder los interrogantes de esta investigación: ¿cuáles son las buenas enseñanzas que han dejado su huella en la biografía de los alumnos residentes del Profesorado de Inglés de la UNMdP?, ¿de qué manera los alumnos caracterizan estas enseñanzas?, ¿cómo se manifiestan en su práctica en el aula esas buenas enseñanzas experimentadas? y ¿cuál es la impronta que dejan en la biografía escolar de los practicantes?

Capítulo VIII: Reflexiones, aportes, limitaciones y aperturas

En el último capítulo esbozamos nuestras primeras reflexiones relacionadas con los docentes que participaron en las vidas de los residentes involucrados en esta investigación, con las instituciones educativas y con respecto a sí mismos. Luego consideramos los aportes de esta investigación *al campo disciplinar* –mediante los valiosos rasgos de buena enseñanza que se encontraron en la biografía escolar de los residentes y en ellos mismos–, los de *la narrativa como proceso reflexivo* –como narrar-se, aludiendo al yo que recoge una huella, la relata y la comprende– y los *metodológicos* en torno a la investigación interpretativa y biográfico-narrativa –con la elaboración de los distintos instrumentos y el diálogo entre los

textos de campo, los participantes y la investigadora generando un proceso recursivo—. Finalmente, trazamos las limitaciones de esta investigación y posibles áreas de indagación futuras para culminar esta tesis doctoral con las reflexiones finales.

PARTE II

MARCO CONCEPTUAL Y ESTADO DEL ARTE

CAPÍTULO I:

La formación del profesorado

La teoría en sí misma no transforma el mundo. Puede contribuir para su transformación, pero para eso tiene que salirse de sí misma y tiene que ser asimilada y reelaborada por aquellos que van a causar con sus acciones reales y efectivas esa transformación.

Paulo Freire

Este capítulo está destinado al desarrollo de distintos ejes y conceptos relacionados con el campo de la Didáctica, la formación del profesorado, las prácticas docentes y las experiencias formativas. Para ello buceamos entre marcos conceptuales, líneas teóricas y hallazgos científicos recientes que sustentan esta investigación y nos permiten brindar un andamiaje desde el cual posicionarnos. Iniciaremos este recorrido desarrollando aspectos que consideramos centrales para la formación del profesorado.

Las tendencias contemporáneas en la formación del profesorado se inclinan a considerar como un *buen docente*⁹ a aquel profesional reflexivo que interpela su práctica y analiza cómo percibe las situaciones en las que se encuentra. Para ello, su formación apunta al adecuado uso del *sí mismo* y hacia la adquisición de habilidades¹⁰ (Alliaud, 2017) necesarias para compartir su mismidad y adecuarla al contexto, logrando así ser un facilitador del aprendizaje, un animador que asiste y ayuda a los alumnos. Pero, ¿cómo llega el docente a adquirir este rol?,¹¹ ¿cuál es el papel de las prácticas iniciales en la configuración docente? Trataremos de ahondar en la formación del profesorado para dar lugar a respuestas a estos interrogantes genuinos; para ello nos sumergiremos en el campo de la didáctica, en la práctica docente, en la formación docente inicial y continua y en las residencias como dispositivo de formación.

⁹ Ahondaremos en la definición del “buen docente” en los apartados siguientes.

¹⁰ Desarrollaremos este tema en profundidad en el apartado dedicado al docente como artesano.

¹¹ El término rol deriva de la palabra inglesa *role*, aunque su raíz etimológica nos remite a *role* (francés). En todos los casos se refiere a la función o el papel asumido por un ser humano en un cierto contexto (RAE). En esta investigación entendemos el rol docente como la función que éstos asumen en el acto de enseñar. Se trata de un rol complejo, que abarca múltiples dimensiones y que tiene efectos importantes en la sociedad.

El campo de la didáctica y la formación docente

¿Qué entendemos por didáctica?

Comenzaremos este apartado con la definición de *didáctica* para luego adentrarnos en su relevancia para la formación de docentes. De acuerdo con Alicia Camillioni (2007) la didáctica es una teoría comprometida con las prácticas sociales orientadas a diseñar, implementar y evaluar programas de formación, a identificar y a estudiar problemas que tienen que ver con el aprendizaje con vistas a mejorar resultados para los alumnos, orientándolos y ayudándolos en este proceso. Se trata de una disciplina teórica que se ocupa de estudiar el acto pedagógico y tiene como misión descubrir, explicar, fundamentar y enunciar normas para resolver de manera adecuada los problemas que la praxis plantea a los profesores (Lucarelli, 2002). Se construye sobre la base de la toma de posición ante los problemas esenciales de la educación como práctica social e intenta resolverlos mediante la toma de decisiones con respecto estrategias de enseñanza, al diseño de proyectos de enseñanza, a la configuración de ambientes de aprendizaje y de situaciones didácticas, al uso de medios y recursos, de evaluación de los aprendizajes y al diseño curricular.

Juan Amos Comenio con su obra *Didáctica Magna* instala, en el año 1640, la manera de entender la disciplina concibiéndola como un método para la enseñanza: su obra incluye un conjunto de reglas normativas que son diseñadas para una burguesía en ascenso y se ampara en un proyecto político-social, lo que relativiza su neutralidad. Comenio inicia con la reflexión sistemática sobre la transmisión de los distintos tipos de conocimiento a grupos de personas. Así se origina la *tradición europea meridional* y la inclusión de la didáctica como disciplina en el campo de la educación, sustentándola como técnica, respondiendo a las necesidades de su época. Según Meyer et. al. (2012) la obra de Comenio es aún una inspiración para el pensamiento didáctico marcando el inicio del modelo clásico de la Didáctica General en Alemania brindando a los países europeos una pluralidad de enfoques didácticos que co-existen, permitiendo al docente la oportunidad de elegir una orientación teórica que se adecúe a su personalidad y demandas profesionales.

La *tradición tecnológica* – o funcionalismo, corriente que se origina en Inglaterra en 1930 - surge en respuesta a la objetividad científica. Se van generando propuestas que se desarrollan desvinculadas de los fines de la educación. Se propone la elaboración de pruebas por objetivos o la formulación de objetivos operacionales (Davini, 1998). Se sostiene una didáctica como disciplina dirigida hacia la práctica cuya finalidad es la de orientar la

enseñanza. Es así concebida como un conjunto de normativas creadas al servicio de la optimización del aprendizaje.

María Cristina Davini (1998) señala que el capitalismo ayuda a legitimar la dominación desde las relaciones de intercambio que operan en base a trabajo social. La sociedad comienza a sufrir un proceso de modernización compulsivo en el que las estructuras tradicionales deberán subordinarse a una racionalidad instrumental y estratégica. Las ciencias van asumiendo un rol particular, ya que el desarrollo del sistema comienza a estar determinado por el progreso científico y técnico. Dentro de ese marco, la *corriente crítica* emerge como una reacción frente al enfoque técnico. Según esta postura, los contenidos conforman un *objeto problema* de la didáctica y no son solo un medio para impulsar los aprendizajes. La puesta se identifica en una anti didáctica de perfil contestatario que estimula el espíritu crítico (Meyer et. al. 2012).

Los modelos contemporáneos alemanes están centrados en dos líneas principales: el enfoque constructivista y el enfoque neurodidáctico. El primero, pone su fuerza en el aprendizaje individual de los estudiantes, pero tiene una debilidad que se centra en la definición insuficiente del rol del profesor en este proceso centrado en el alumno. Por otro lado, las neurociencias han logrado atraer gran atención en la comunidad educativa alemana en las dos últimas décadas y el modelo llamado neurodidáctica ha encontrado su lugar en el campo de la educación. Esta postura busca que el docente se centre en el aprendizaje adecuado a la mente y nos alienta a trabajar sobre bases emocionales. Lamentablemente, agregan Meyer et. al (2012) las neurociencias solamente analizan el aprendizaje neuronal sin observar la complejidad de todas las tareas a las que los docentes deben enfrentarse diariamente en sus clases.

En la cultura anglosajona el término *didáctica* se utiliza de forma escasa. En el contexto norteamericano este lugar lo ocupa la psicología educacional o la teoría del currículo, es decir, si se pretende hablar de una didáctica científica habría que recurrir a la psicología educativa o a la psicología del aprendizaje. Para la psicología educativa, los límites entre descripción, explicación y prescripción normativa no están determinados. Esta es una clara derivación de programas de investigación de corte conductista, donde prima el conocimiento causal de la conducta, por lo tanto el aprendizaje depende de la enseñanza y viceversa; es decir, para enseñar simplemente hay que conocer cómo aprenden los alumnos en el marco de las conductas observables. De esta manera, cuando se abordan conceptos nucleares de la disciplina en inglés, es innecesario definir qué es didáctica, pues ésta se explica y analiza desde la psicología del aprendizaje (Elliott, 1998). La demarcación de su

campo no es lo suficientemente clara desde otras disciplinas. Esto sucede porque aún no está resuelta la controversia respecto a si se trata de una teoría de la enseñanza (tradición europea), una psicología de la educación (tradición norteamericana) o un saber que debe ser reemplazado por sus objetos de estudio, por ejemplo, el currículum (Camilloni, et. al 2007). A partir de la crisis de la teoría conductista la didáctica empieza a aparecer más tarde con nombres como *teoría de la enseñanza* o de *filosofía de la enseñanza*.

La formación docente contemporánea requiere de un sólido manejo de la didáctica. Una mirada dentro de la historia, de los distintos pueblos y épocas, nos permitiría aseverar que se ha enseñado y se enseña empleando una amplia variedad de métodos y estrategias (Camilloni et al. 2007). Cada método o estrategia ha respetado y se ha adecuado a las necesidades temporales y espaciales que la convocaron y así resultaron eficaces para el logro de los propósitos de la educación.

Didáctica general y didácticas específicas

Debemos establecer la diferencia entre la didáctica general y las específicas. La primera, sin diferenciar los campos de conocimiento, niveles de educación o edades, es la encargada de encontrar respuestas a preguntas de este tenor: ¿cómo enseñar a todos para que aprendan lo más importante y con los mejores resultados?, ¿cuál es el mejor diseño de los materiales?, ¿cuáles son los fines de la educación?, ¿cómo lograr estos fines?, ¿cómo traducir los fines de la educación en objetivos a corto o largo plazo?, ¿cómo construir secuencias de aprendizaje? Por otro lado, las específicas “desarrollan campos sistemáticos del conocimiento didáctico que se caracterizan por partir de una delimitación de regiones particulares del mundo de la enseñanza” (Camilloni et al., 2007: 23). Debido a la multiplicidad de parámetros que se pueden aplicar para diferenciar situaciones de enseñanza, las pautas que delimitan la diferenciación de estas regiones son diversas. La autora afirma que existen varias categorías o niveles de análisis en su definición, por ejemplo: podemos hacer referencia a didácticas específicas según los diferentes niveles del sistema educativo (didáctica de la educación inicial, primaria, secundaria o superior); las edades de los alumnos (niños, adolescentes o adultos) ; las disciplinas (lengua, ciencias naturales o sociales, matemática, arte, entre otras); el tipo de institución (de la educación formal¹² o no formal¹³) o las características de los

¹² Escuelas rurales o urbanas

¹³ Escuelas de capacitación para el trabajo o instituciones recreativas.

sujetos (minorías culturales o personas con necesidades especiales, inmigrantes o personas que vivieron situaciones traumáticas). En rasgos amplios, la didáctica general tiene principios básicos de gran alcance y con la intención manifiesta de abarcar la más completa gama de situaciones diversas en la enseñanza. Se enfoca en los aspectos comunes de las situaciones más allá de las diferencias que también las caracterizan. En cada una de esas situaciones, además de los principios que la sustentan, se entrelazan los saberes que surgen de todas las didácticas específicas que definen esa situación particular. Así, los saberes y propuestas de ambas construyen un entramado para cada circunstancia única.

La didáctica cobra un sentido relevante en la formación docente debido a razones que, con el soporte del análisis realizado por Camilloni (2007), detallaremos a continuación. Los contenidos de la enseñanza emergen de investigaciones provenientes de campos disciplinarios organizados que están demarcados por los objetos de conocimiento de que se ocupan. Resultaría un poco difícil poder dedicarse en el aula a estos contenidos siguiendo la misma lógica con que fueron descubiertos u organizados. Lo que cada persona debe aprender en cada ciclo de su vida varía de acuerdo con los marcos culturales, sociales, económicos, filosóficos y políticos de cada sociedad ubicada temporal y espacialmente; por este motivo debemos tomar decisiones que nos ayuden a dilucidar qué y para qué aprender. Estas preguntas no las pueden responder las decisiones curriculares básicas sin someter a crítica constante los principios teóricos y prácticos que las sustentan. Es aquí donde la didáctica juega un papel necesario. La evaluación de los aprendizajes de los alumnos está sometida a reglamentaciones regionales y nacionales que establecen los instrumentos, los tiempos y los regímenes de promoción. Sin embargo, la supervisión de la aplicación de las reglamentaciones vigentes no basta para resolver las cuestiones que plantea la evaluación que puede hacer el profesor de los saberes de los alumnos. Son los mismos docentes los que deben decidir qué y cómo se evalúa de acuerdo con su propio contexto. Es necesario revisar permanentemente los currículos porque hay que seleccionar y usar de modo adecuado las estrategias de enseñanza y crear nuevas formas de enseñar y de evaluar porque los docentes tienen el compromiso de lograr que *todos* los alumnos aprendan y construyan toda clase de saberes que les son indispensables en su vida personal como en sus relaciones sociales y laborales. De esta manera, la didáctica en la formación docente cobra un valor importante: es necesario integrar los aportes de las distintas disciplinas así como realizar investigaciones en el campo específico de la enseñanza; la reflexión debe acompañar sistemáticamente todas las tareas relacionadas con la acción de enseñar. Por ello necesitamos “contar con una teoría didáctica madura, seria, rigurosa y dinámica” (Camilloni et al., 2007: 22).

Raúl Menghini (2014) sostiene que la inserción en la práctica debe comenzar tempranamente, a modo de acompañar la teoría. Es así como la didáctica aporta fundamentos para que los futuros profesores actúen con criterios básicos para las prácticas situadas. La inserción en la práctica inicial alcanza a un conjunto de saberes que se pondrán en juego en distintas instancias de intervención profesional, desde el contacto con instituciones escolares o socioeducativas, la organización de espacios de enseñanza o la elaboración de proyectos de intervención.

Las formación de los docentes plantea la necesidad de brindar orientación a los profesores para el aprendizaje del saber disciplinario que ofrece la didáctica como disciplina teórica dedicada a estudiar la enseñanza (Camillioni, Cols, et al., 2007). Las teorías que sirven para la formación docente están destinadas a describir, explicar y configurar las prácticas de la enseñanza. La comprensión de múltiples facetas que dan forma y contenido concreto a las prácticas docentes y de la enseñanza en el cotidiano escolar requiere profundizar el análisis; esto implica, desde la perspectiva abordada, la construcción de nuevas relaciones conceptuales (Edelstein, 2015). Toda teoría involucra un desafío para la creatividad en la enseñanza, para la dedicación al estudio de los docentes, para su capacidad de transformación de ideas más generales y abstractas propias de los planteos teóricos en un programa de formación.

La práctica docente

Definición de práctica y consideraciones acerca de sus distintos enfoques

Al definir la práctica, Gilles Ferry expresa: “La práctica supone la confrontación con situaciones concretas en las cuales se apela a los conocimientos de las ciencias de la educación –que proporcionan una visión rigurosa y controlada del proceso– para llevar adelante las elecciones pedagógicas” (1997: 80). La práctica se construye socio-históricamente, está siempre situada, su reflexión, que es formativa en sí misma, promueve la revisión de las acciones propias como las decisiones tomadas, los vínculos que se establecen tanto con el conocimiento como con los alumnos y, por qué no, con los pares. Davini (2015) sostiene que la práctica constituye una realidad compleja, es multidimensional ya que la atraviesan lo social, lo político, lo personal y lo curricular. Hay universos de práctica con tradiciones y modalidades propias; no puede ser analizada desde una sola perspectiva sino multirreferencialmente. La práctica representa el *hacer*, pero no hay hacer sin pensar ya que

es el resultado de sujetos que involucran el pensamiento, la valoración y sus imágenes sobre la realidad. Es una manera de hacer las cosas y de enfocar lo que no se sabe a partir de la acción guiada, construyendo conocimientos verificables y acumulables con niveles de creciente conciencia, integrando y cuestionando el aporte del conocimiento académico adquirido tanto en los libros como en las aulas o en las redes de información.

Las prácticas docentes han mantenido un clásico punto de vista, instalado desde los orígenes de la formación del magisterio¹⁴, que las circunscribe a un *campo de aplicación* de conocimiento y técnicas para enseñar junto con el acompañamiento de los docentes a cargo de las aulas. En Argentina a mediados del siglo XIX, se forma junto con el normalismo un importante número de maestros quienes gozan de reconocimiento social y cumplen con una importante meta: alfabetizar e incluir en el sistema educativo prácticamente a todos los niños a lo largo y a lo ancho del país (Davini, 2015); este objetivo responde a la posterior inclusión de los jóvenes en la vida cultural, social y laboral. El perfil de las prácticas docentes va tomando un tinte diferente en la medida que entramos en el siglo XX, con el enfoque academicista¹⁵, bajo el cual se considera que el docente, sobre todo el de nivel secundario, solo necesita el sentido común para enseñar los lineamientos de las ciencias; de esta manera se abandona la fortaleza de los métodos de enseñanza y las prácticas se centran en un *campo de aplicación* para la transmisión de las disciplinas. Las prácticas logran un nuevo vuelco en los años setenta, con la aparición del enfoque tecnicista¹⁶; si bien siguen manteniendo su rol de *campo de aplicación*, en esta ocasión se le agrega un número de técnicas instrumentales que promueven el desarrollo de habilidades para la aplicación de medios útiles para el momento económico. Como podemos observar, a pesar de los cambios de enfoques en la educación, las prácticas mantienen su lugar como *campo de aplicación* (Davini, 2015); se van incorporando nuevos propósitos, roles y valores, pero la esencia básica perdura. Estas novedades que diseñan las prácticas contemporáneas giran en torno al rol de la reflexión sobre la práctica misma, la toma de conciencia con respecto a las situaciones complejas y diversas que se dan en la escuela, la revalorización de la práctica como fuente de experiencia y el rol

¹⁴ Siguiendo la tradición del *normalismo* con su base normalizadora-disciplinadora ejercida por el “buen maestro” como ejemplo moral (Davini, 1995). La misión del normalismo era la de dotar a la escuela primaria en expansión con maestros especializados posicionando al docente como el transmisor de valores que formaría a los ciudadanos de una nación en consolidación.

¹⁵ El enfoque *academicista* considera que la formación y acción de los docentes es que conozcan sólidamente la materia que enseñan y la formación pedagógica es innecesaria ya que obstaculiza la formación de los docentes – considerando los cursos de formación pedagógica como triviales y sin rigor científico– (Davini, 1995).

¹⁶ Este enfoque, también conocido como *eficientista*, actúa bajo la lupa del desarrollismo, y ubica al docente como un técnico y a la escuela al servicio del despegue económico (Davini, 1995).

del docente como su constructor. También emerge la figura del docente como investigador y la práctica como objeto y como contexto de investigación. Por último, y como una de las modalidades más recientes de las prácticas, surge la concepción naturalista inspirada en las ideas de McEwan y Egan (1998) quienes encuentran en la escuela un espacio para narrar y comprender las distintas situaciones académicas y sociales que luego propician la reflexión. Para entender más profundamente las prácticas docentes y situarlas en esta investigación, haremos un breve recorrido histórico siguiendo el camino trazado por Liliana Sanjurjo (2009) quien, en *Razones que fundamentan nuestra mirada acerca de la formación en las prácticas*, marca una línea interesante para abordar la práctica desde un lugar crítico, reflexivo y complejo.

Iniciaremos nuestro itinerario en el enfoque tradicional y el modelo tecnocrático. El primero le otorga al docente la función de explicar claramente y exponer de manera progresiva sus conocimientos, enfocándose en el aprendizaje del alumno quien es considerado como una página en blanco que hay que llenar. En torno a esta tradición Ángel Pérez Gómez (1992) señala que concibe a la enseñanza como actividad artesanal¹⁷ en la que el conocimiento es acumulado lentamente desde el ensayo y error a lo largo de los siglos, propiciando una sabiduría profesional transmitida de generación en generación dando como resultado un conocimiento profesional¹⁸ resultante que no está organizado teóricamente. El segundo entiende que un *futuro práctico* debe, en primer lugar, aprender todos los conocimientos que conforman la base de una práctica dada para después sumergirse en la realización de ejercicios bajo la supervisión de un experto, en la cual debía demostrar un buen manejo –con eficiencia– de lo aprendido para poder efectuar un trabajo. La escuela pasó a ser concebida como empresa bajo un currículum prescripto por expertos de los cuales los docentes eran *meros operarios* o técnicos de planes. Ante la insatisfacción por la insuficiencia de estas tradiciones surgen nuevos enfoques basados en diversas concepciones proponiendo nuevas alternativas; empiezan a aparecer en escena autores como Dewey (1997), Schön (1983), Stenhouse (1984), Eisner (1994), Jackson (1999, 2002), Freire (1970, 2002, 2004), Morin (2001, 2003), Pérez Gómez y Gimeno Sacristán (1992) entre muchos otros,

¹⁷ Ahondaremos en el apartado dedicado al artesano, en el concepto de la docencia como actividad artesanal y el de docente como artesano.

¹⁸ Nos referimos al conjunto de informaciones, habilidades y valores que los profesores poseen, procedente tanto de su participación en procesos de formación (inicial y en ejercicio) como del análisis de su experiencia práctica, una y otras puestas de manifiesto en su enfrentamiento con las demandas de complejidad, incertidumbre, singularidad y conflicto de valores propias de su actividad profesional (Montero en Sanjurjo, 2009: 203)

provocando un giro importante respecto de los modelos educativos previos, dando lugar a otros nuevos que aportan una nueva mirada sobre las prácticas, como el enfoque práctico, el hermenéutico-reflexivo, el crítico y el de la complejidad. Si bien los autores mencionados pertenecen a contextos distantes en tiempo y espacio, todos convergen en un movimiento teórico práctico de reconstrucción permanente que apunta a encontrar un camino que se aleje del carácter reproductor, acrítico y conservador del enfoque tradicional y del tecnocrático. Como consecuencia de estos cambios, la formación docente comienza a tener un nuevo matiz, empieza a alejarse de la adquisición de conocimientos teóricos como *única responsabilidad* académica para acercarse más a la preparación de un profesional capaz de intervenir en su propia práctica.

A partir del enfoque práctico se comienza a poner énfasis en la interpretación y en la comprensión de las acciones de manera contextualizada. Los docentes se atreven a elaborar estructuras conceptuales y teorías que les permiten ir resolviendo problemas prácticos. Aquí es donde Schön entra en escena dándole un tinte distinto a las prácticas que no habían podido resolver el tema de la toma de decisiones ante las situaciones prácticas. Él plantea que la racionalidad técnica no puede explicar la toma de decisiones en situaciones prácticas teñidas por los conflictos de valores o la incertidumbre ya que las situaciones complejas de la práctica no se pueden resolver con la mera aplicación de la teoría. Para Schön el práctico debe evaluar la situación desde su conocimiento profesional y así generar respuestas para cada situación en particular. De esta manera el autor instala el concepto de “Knowledge in action”¹⁹ al hacer referencia al conocimiento que revelamos en nuestras acciones inteligentes (Sanjurjo, 2009). A partir de su obra, *The Reflective Practitioner: how professionals think in action*, introduce una nueva manera de abordar las prácticas desde lo que él denomina “thinking in action”²⁰ alentando el pensamiento reflexivo; esto implica que, mediante la observación y la reflexión de nuestro accionar podemos describir el conocimiento tácito implícito, ya que al describirlas se convierten en conocimiento en acción. Su teoría sostiene que se puede reflexionar en el momento que la acción ocurre sin tener que interrumpirla y de esta manera darle una relevancia inmediata. Entonces, el proceso reflexivo permite darnos cuenta de nuestras propias acciones y de la variada amplitud de condiciones que las atraviesan; se consolida en el ir y venir de la teoría y la práctica, entre el pensamiento y la acción. Requiere la integración de ciertas formas de pensamiento, muchas veces disociadas en el análisis de los procesos de la

¹⁹ Conocimiento en acción (traducción propia).

²⁰ Pensamiento en acción (traducción propia).

práctica: el pensamiento racional y el pensamiento intuitivo. Recupera la potencialidad de ambos ya que el primero actúa de forma lógica, secuencial y ordenada, con énfasis en el razonamiento deductivo mientras que el segundo abre las puertas a la imaginación y a la creatividad. Asimismo, este proceso requiere de actitudes necesarias como son la apertura de pensamiento y opiniones divergentes y el entusiasmo.

Volveremos a la teoría de Schön en el capítulo IV cuando hagamos referencia a la reflexión en el Profesorado de Inglés pero no abandonaremos este apartado sin antes hacer referencia a la idea de Philippe Perrenoud (2006) con respecto a la reflexión. El autor argumenta que es un proceso que involucra la capacidad de ir y venir desde lo particular a lo general bajo la interpretación de marcos teóricos para poder dar cuenta de una situación específica. Asimismo agrega que se trata de identificar incidentes críticos o prácticas de manera rápida para poder interpelar una hipótesis. Por otro lado, Pérez Gómez sostiene a partir de un enfoque reflexivo, “[...] el conocimiento es un proceso dialéctico, los profesores/as construyen su propio conocimiento cuando se sumergen en una conversación, tanto con la situación, como con los supuestos que orientan su acción en ese escenario concreto. [El] conocimiento al incluir y generar una forma personal de entender la situación práctica, transforma la práctica.” (1992: 421-422). De esta manera se considera al docente como un profesional autónomo que reflexiona críticamente sobre la práctica cotidiana para comprender el entramado que subyace la enseñanza como las condiciones en que ésta se revela.

Los enfoques críticos –que relacionan la reflexión con los problemas sociales de valores e intereses– vienen a complementar los aportes de la racionalidad práctica analizando cómo actúan y piensan los docentes haciendo referencia al contexto, reconociendo el entramado subyacente entre el pensamiento, la acción y los intereses de los actores involucrados. Gloria Edelstein (2015) sostiene que este enfoque hace hincapié en tres aspectos a tener en cuenta en los programas de formación docente: el primero, es la adquisición por parte del docente de un capital cultural de orientación política y social, el cual considera a las ciencias humanas como un eslabón central dentro del contenido curricular; el segundo, el desarrollo de capacidades de reflexión crítica, básicamente para alejarse de la ideología dominante en las prácticas cotidianas en el aula, en el currículum y en la escuela; el tercero, el desarrollo de actitudes de compromiso de un intelectual transformador –interés, búsqueda, iniciativa, colaboración, trabajo solidario y crítica–. Este enfoque claramente aleja al docente de la supuesta neutralidad política que debe tener para entenderlo como un profesional con

una postura política marcada con respecto a la institución escolar y su contexto social (Edelstein, 2015). La teoría crítica alienta el cambio del pensamiento y del conocimiento individual de los docentes a la vez que se comprometen con los problemas sociales que necesitan de su intervención para la transformación. En *Pedagogía del oprimido* Paulo Freire (2002) nos habla de la reflexión y acción de los hombres sobre el mundo para transformarlo y genera una unidad indisoluble, como par constitutivo en el cual la negación de uno de los dos elementos desvirtúa la *praxis* transformándola en activismo creando una forma errónea de entender la realidad.²¹ El autor agrega que la *praxis* teórica es lo que hacemos cuando tomamos distancia de lo que se está realizando en un contexto concreto con el fin de aclarar su sentido. Es así que, la teoría crítica define al docente como un profesional emancipado, autónomo y reflexivo acerca de su práctica y del contexto en el que está inmersa.

El británico Laurence Stenhouse (1984) aporta una mirada diferente a la enseñanza desde su propuesta de profesor/a como investigador que elabora el conocimiento pedagógico a partir de la misma *praxis*. Para el autor la enseñanza es un arte en que las ideas se experimentan en la práctica de forma reflexiva y creadora oponiéndose así al enfoque por objetivos dominante en los setenta.²² Promueve un modelo en el cual el docente requiere potenciar el desarrollo de su actividad creadora, lo que le permite trasladar al aula valores educativos. Este modo de reflexividad crítica requiere de una preparación para intervenir en procesos de investigación de las prácticas, reflexionar sobre ellas y utilizar los resultados para la mejora. Otro británico, John Elliot (1990) introduce la investigación/acción como una manera de desarrollar el currículum en las escuelas en proceso de innovación y su objetivo es incidir en la *praxis*, mejorándola mediante la reflexión como actividad ética, no instrumental. El autor sostiene la necesidad permanente de pensar en y sobre la acción, abarcando todas las

²¹ Peter McLaren y Henry A. Giroux (1998) coinciden con Freire en que la pedagogía es *praxis*, es acción educativa y política que no debe limitar su campo de acción a las aulas, sino que debe estar comprometida en la construcción de la democracia y en el logro de la justicia social. Los autores también proponen el diálogo como estrategia para llevar a cabo la acción educativa. Agregan que por medio de la acción dialógica se problematiza el conocimiento y se capacita a los alumnos para que sean ciudadanos activos y críticos. Según este autor, los docentes deberían ocupar un rol de “intelectuales transformativos” capaces de vincular la vida en el aula con los intereses cotidianos de la comunidad más cercana y de la sociedad. Los profesionales de la educación deberían responder a un perfil de intelectuales críticamente comprometidos que desarrollan pedagogías diferentes a la dominante. Por lo tanto, los docentes como intelectuales transformativos no sólo deben dirigir su acción docente a la capacitación académica de los alumnos, sino que deben enseñar con fines de transformación social. Para ello, y siguiendo la línea de los autores, los programas de formación docente deben “comprometerse con la adquisición del poder y la transformación, temas que combinan el conocimiento y la crítica, por un lado, y el deseo de transformar las estructuras sociales para lograr comunidades más justas y democráticas, por el otro.” (1998: 24-25).

²² En el enfoque por objetivos tienen relevancia las tareas instrumentales que asocian principios y rutinas empíricamente verificadas con la idea de una enseñanza eficaz (Edelstein, 2015)

líneas que incidan en la realización de valores educativos. Se trata de una espiral de experimentación reflexiva en el ciclo de acción y reflexión. Para Stenhouse y para Elliot el conocimiento especializado tiene un valor instrumental de servicio y apoyo a los procesos de reflexión (Edelstein, 2015).

Finalmente, y bajo el cristal del paradigma de la complejidad y la mirada de uno de sus mayores exponentes, Edgar Morin,²³ podemos argumentar que la práctica docente está atravesada por diversas cuestiones que se articulan en un momento histórico y en un contexto determinado produciendo una práctica social compleja que requiere de prácticos autónomos con un fuerte compromiso con las situaciones que se les presentan. Bajo este paradigma las prácticas emergen como construcciones históricas y se pueden modificar en el devenir de los sujetos que intervienen en ellas. Son producto de un entramado complejo “entre necesidad y contingencia” (Sanjurjo, 2009: 27). Al igual que las teorías críticas, el paradigma de la complejidad toma como elementos constitutivos de la realidad la incertidumbre y el cambio, dado que se refiere a una urdimbre de acciones, interacciones y eventos que constituyen nuestro mundo. La complejidad “se presenta con rasgos perturbadores de la perplejidad, es decir, de lo enredado, lo inextricable, el desorden, la ambigüedad y la incertidumbre” (Morin, 2003: 54). Entonces, y siguiendo el pensamiento de Morin, no podemos abordar las prácticas desde un enfoque simplificador debido a los contextos complejos en los que se desarrollan, a sus escenarios singulares, “bordeados y surcados por el contexto” (Edelstein, 1995: 17). El filósofo francés propone la reorganización de los principios educativos y de los saberes para afrontar los desafíos del siglo XXI, sustentándose en una crítica epistemológica que nace en el paradigma de la complejidad tomando en cuenta aspectos culturales, sociológicos y cívicos; asimismo, remarca que la información y los conocimientos científico-técnicos necesitan reflexionarse y democratizarse para el conocimiento cotidiano del mundo y de las cosas humanas. Para finalizar, sostenemos que el recorrido por las distintas teorías presentadas en

²³ A fines del siglo XX, el paradigma de la complejidad introduce un nuevo modo de ver, enunciar y actuar en todos los órdenes de la vida humana: “Se trata de un profundo movimiento en el pensamiento que replantea el estatuto de la razón en el mundo de hoy y en vista al porvenir” (Guyot, 2007: 60). Ilya Prigogine y Edgard Morin son los más grandes interlocutores en el diálogo de la complejidad. El primero, desde la físico-química y el segundo, desde la filosofía y la sociología. Morin se ocupó de buscar un método para pensar la complejidad, cuya estrategia implicaría un descubrimiento que promoviese el pensamiento propio para responder al desafío de la complejidad de los problemas que se presentan. De esta manera, Morin apunta a la “comunicación entre los conocimientos dispersos para abordar el problema que representa el conocimiento del conocimiento, superando concepciones mutilantes, reduccionistas e incapaces de un diálogo con la realidad” (Guyot, 2007: 64). Se genera un desafío en la transformación del pensamiento, de las prácticas humanas y los espacios de su realización y es Morin quien trata de buscar los puntos esenciales que hacen posible esta transformación. En esta urdimbre es donde el pensamiento complejo se encuentra con la educación.

los párrafos precedentes, nos acerca a un concepto de práctica que no es aséptico: cada una de las teorías que lo atraviesan le otorgan un significado acorde con su propia postura epistemológica.

La relación teoría-práctica en la formación docente

La relación teoría-práctica puede ser entendida de diversas maneras que influyen en la práctica docente. Se ha entendido a la práctica como una técnica de manipulación, como arte de operar y disponer de cosas y, de esta forma, calcular, planificar y legitimar procedimientos garantizaría la eficacia de la práctica y el cumplimiento de sus objetivos. También se ha interpretado que la práctica se justifica y vale por sí misma. El obrar se legitima por un recurso a la experiencia, del tipo ensayo-error, sin establecer relación alguna con la reflexión. Otra manera de contemplar esta relación consiste en valorizar la teoría y considerar la práctica como una mera aplicación de la primera. En la formación docente esta relación ha sido siempre problemática: teoría y práctica, pensamiento y acción, decir y hacer (Alliaud, 2017).

Violeta Guyot (2007) sostiene que la relación teoría-práctica se concibe como un modo peculiar de ser por parte de los sujetos, fruto de su historización personal en la que la capacidad de hacer y de ser se retroalimentan y se sostienen mutuamente como dinámica fundante de la acción creativa del hombre: “No hay hacer humano sin pensar y el mismo pensar implica una práctica específica” (Guyot, 2005: 25). Esta relación se presenta con “rasgos de la significación temporal e histórica de los conocimientos vigentes, acorde con las condiciones de posibilidad propias de la época y en consistencia con ellas” (Guyot, 2005: 15). Así es como la teoría y la práctica se reconcilian en la praxis favoreciendo la acción creadora del hombre.²⁴ Michel Foucault (1984) define la práctica como un conjunto de relevos que recorre de un punto teórico a otro y a su vez la teoría, como un relevo de una práctica a otra. El filósofo también sostiene que ninguna teoría puede desarrollarse sin encontrar lo que él denomina un *muro* y es la práctica la que tiene las herramientas para perforar ese muro.

Los saberes que orientan las prácticas docentes son la base constitutiva de una red de conceptos, representaciones, certezas y creencias que fundan nuestros proyectos y propósitos de intervención docente. La docencia, como práctica social, se involucra entre la educación y

²⁴ Mediante praxis hacemos referencia al proceso por el cual una teoría pasa a formar parte de la experiencia vivida. A diferencia de la teoría que se desarrolla en las aulas y se focaliza en la abstracción intelectual, la praxis se hace presente cuando dichas ideas son experimentadas en el mundo físico para continuar una contemplación reflexiva de sus resultados. La praxis se forma a partir de la interacción de sistemas culturales, históricos y sociales complejos (Guyot, 2005)

sociedad, entre los sujetos interceptados por el conocimiento como producción social y el objeto de enseñanza en la formación de formadores es precisamente el conocimiento del oficio docente.

Siguiendo las líneas tendidas por Guyot (2007), sostenemos que la tarea formativa debe apuntar a la formación de capacidades para elaborar e instrumentar estrategias mediante la capacidad crítica y la actitud filosófica, tendiendo puentes a través de la teoría y la práctica, en un proceso de apropiación de una nueva forma de significar. La teoría debe ser útil, para transformar la práctica por medio de una interrelación dialéctica, fundante de una nueva praxis que reutiliza la dimensión teórica del conocimiento como base de acción sustentada. Las posibilidades de intervención en la modificación de las propias prácticas ponen de relieve la importancia de los modos en que los sujetos se relacionan con el conocimiento al momento de ejercer una profesión, investigar o enseñar. De esta manera, Guyot (2005) sostiene que las opciones epistemológicas determinan la producción e interpretación de las teorías e inciden en las prácticas mismas –profesionales, investigativas o docentes–.

La controversia entre los conceptos teoría y práctica y la relación que se entreteje entre ellos ha estado presente en la formación inicial y continua del docente y, consecuentemente, en el conocimiento profesional. En el Capítulo IV retomaremos y reflexionaremos más extensamente acerca de esta trama que se entreteje entre la relación teoría-práctica que está presente en la formación docente.

La necesidad de una nueva práctica en el contexto universitario contemporáneo

En la primera parte del nuevo milenio, la universidad argentina se está enfrentando al desafío de cumplir con un alto nivel de excelencia la concreción de sus funciones bajo un contexto que presenta serias limitaciones financieras, a la vez que debe respetar los principios que la engalanaron con un rol protagónico en la región durante varias décadas. El análisis de sus condiciones institucionales actuales le imponen a la universidad la necesidad de renovar estructuras, modalidades y formas de organización de sus ofertas. Elisa Lucarelli (2004) sostiene que la universidad, atenta a su función crítica, debe reflexionar acerca de la realidad nacional, redefinir las demandas que el desarrollo científico, tecnológico, económico y social exigen, estructurando propuestas de docencia e investigación de calidad, acordes al prestigio que esta institución ha gozado en décadas pasadas. La autora ilustra las acciones de intervención en un microcosmos cotidiano donde se revelan los rasgos que caracterizan la

vida institucional y las luchas que en ella se libran por la permanencia de líneas de pensamiento caducas o por la incorporación de nuevas ideas.

Diversas prácticas se dan en ese espacio de articulación entre lo subjetivo y lo social, y las que delinean la formación de los estudiantes son reflejo de este marco de disputas e intereses. Bajo este panorama Lucarelli (2004) se plantea si la situación de la universidad contemporánea puede propiciar un contexto favorable para lo *innovador* en las prácticas de enseñanza y cuáles son las características que asume la experiencia innovadora. El concepto de innovación que desarrolla la autora apunta a la ruptura con el estilo didáctico habitual y promueve modificaciones jóvenes y frescas en el aula universitaria como también procesos de desarrollo de una práctica nueva. Esta *nueva práctica* puede alterar cualquiera de las líneas que componen una situación de formación, esto es: los recursos para el aprendizaje, los objetivos, los contenidos, los componentes técnicos como también las prácticas del enseñar y las formas de aprender que desarrollan los sujetos, especialmente en lo inherente al papel que ocupa la preparación para la práctica profesional y las restricciones que se establecen entre la teoría y la práctica.

Nos estamos enfrentando así a una *nueva práctica* que comprende distintas dimensiones como, por ejemplo, la modalidad que asumen las relaciones entre los sujetos que en ella intervienen –interacción entre docentes y con los alumnos–, los circuitos en que circulan la información, las formas de autoridad y las formas de poder que se hacen presentes dentro de las instituciones y en el aula misma. Esta nueva práctica, que requiere de *innovación* (Lucarelli, 2002) provoca un quiebre con los viejos modelos y prácticas, admite la incorporación de variables múltiples que la afectan, como, por ejemplo, el interés por parte de los docentes por propiciar las condiciones para acercar al estudiante a la comunidad científica y a su producción; la búsqueda de metodologías alternativas que contemplen al estudiante desde perspectivas diversas remarcando sus posibilidades creativas y su capacidad de trabajar de manera cooperativa; la iniciación temprana del estudiante en la comunidad académica o en el desarrollo de habilidades específicas de la práctica profesional a través de una articulación entre teoría y práctica que propicie un ambiente de desarrollo profesional o la inquietud por fortalecer la relación entre el estudiante y conocimiento avanzando en concepciones epistemológicas ricas en complejidad. Se trata de una innovación que se opone a las prácticas tradicionales en las aulas universitarias ya que altera, en cierta forma, la relación unidireccional que caracteriza una clase arraigada a las tradiciones que únicamente conduce a la vieja didáctica de la transmisión como finalidad exclusiva, entendiendo al estudiante como un sujeto que pasivamente debe recibir la información que el profesor brinda (Litwin, 1998).

Esta nueva práctica implica pensar la praxis como una acción reflexiva (Guyot, 2005) que puede transformar la teoría que la rige porque “ambas, teoría y práctica, están sometidas al cambio en el comportamiento humano que está presente en la construcción del conocimiento” (Lucarelli, 2004: 3) ya que ni una ni la otra goza de preeminencia porque cada una modifica y revisa continuamente la otra (Carr, 1996). Promueve un escenario de aprendizaje que se manifiesta como espacio intermedio entre la enseñanza teórica y la práctica profesional dando lugar a un *practicum reflexivo* (Schön, 1983; 1992), que hace referencia a un territorio de formación propicio para reflexionar en y sobre la acción, que se concreta a partir de dispositivos de sostén: el docente como tutor o guía, sostén que ayuda y hace reflexionar, y el grupo de pares que colabora en esa reflexión. Se trata de una situación pensada y dispuesta para la tarea de cultivar una habilidad en la que el estudiante aprende a evaluar la práctica competente, debe diseñar y realizar su propia percepción de la práctica, reflexiona sistemáticamente sobre lo realizado y sus fundamentos, analiza casos y zonas de la práctica misma. De esta manera estamos en presencia de una nueva mirada que reconoce la existencia de zonas indeterminadas de la práctica en las que un profesional debe enfrentarse a la incertidumbre para resolver los problemas que se le presentan en la vida cotidiana.

El lugar de la práctica en la formación docente

La formación docente inicial y continua

Nos inquieta ahora delimitar qué entendemos por formación, y en esta comprensión encontramos dos maneras de abordarlas. Por un lado, desde su organización interna “la formación es un conjunto de acciones organizadas” (Souto, 2011: 25) que permite a los practicantes o docentes relacionarse con saberes, desarrollar habilidades y promover actitudes que luego se transformen en competencias. Por otro lado, desde el sujeto “la formación es un conjunto inacabado, siempre en movimiento, siempre en curso de transformaciones” (Souto, 2011: 25) y es el sujeto de manera activa y temporal quien le va dando forma. Tiene una dinámica personal y permanente que el sujeto le asigna en el correr de su trayectoria y lo va transformando. Según la autora nunca dejamos de formarnos generando un movimiento dialéctico que no es lineal. Con esto en mente podemos sostener que la formación docente es un proceso dinámico y constante en el cual el futuro docente y el que está ya en servicio se va

impregnando de teorías científicas, vulgares²⁵ y saberes prácticos que va moldeando y que le sirven de andamiaje para su profesión²⁶. Sanjurjo (2009) indica que este proceso se da a través de distintos trayectos: la biografía escolar, los procesos de socialización profesional y el posterior desarrollo profesional. Davini (2015) sostiene que por mucho tiempo la *formación inicial* del docente ha sido interpretada por algunos como “una empresa de bajo impacto”²⁷, sin embargo, ella sostiene que este período es un eje fundamental para la formación docente ya que habilita para el ejercicio de la profesión y trae consigo una importante responsabilidad pedagógica, social y política para la enseñanza. Además, agrega la autora, si bien se sigue aprendiendo durante la práctica del oficio, la formación inicial es la que provee los cimientos de la acción.

La formación orientada al desempeño profesional tiene como objetivo ubicar al sujeto en situaciones similares a las del ejercicio de la profesión en las que se anticipa lo que va a ser su actividad futura. De esta manera quien se está formando puede “probarse como sujeto que conoce, se conoce, reconocer su competencia, trabajar sobre el sentido, los valores, ser reconocido por los otros” (Souto, 2011: 32). Es una manera de recrear la situación y poner a prueba la experticia en la que se tiene en cuenta lo que el sujeto hace, cómo lo hace y el sentido que le da. Recrea la vida profesional del alumno en formación incentivando el desarrollo de herramientas, acciones y configuraciones que serán de utilidad en la vida profesional. Acompañada por un proceso inductivo, la práctica es fuente de conocimiento y su profundización promueve la construcción de conocimiento. Perrenoud (2006) afirma que durante la formación se constituye lo que él denomina *habitus profesional* que es el conjunto de esquemas de percepción, de evaluación, de pensamiento y de acción. En su construcción entra en juego también *la socialización profesional* que es la que se da durante toda la biografía escolar y durante el acercamiento a las escuelas en las prácticas docentes originando un entramado de múltiples relaciones. Se vinculan también la universidad (o institutos de formación docente) con las escuelas que reciben a los practicantes. Los enfoques

²⁵ Teorías vulgares o conocimiento común se refieren aquellas que no se desprenden de la ciencia sino del conocimiento común que se pasa de generación en generación, de docente a alumno, y en palabras de Sennett, de maestro a aprendiz.

²⁶ Cualquier profesión se funda en un cuerpo de conocimientos y en criterios y reglas de acción práctica. La docencia se apoya en un lugar estructurado de conocimientos y en criterios y estrategias de acción que van evolucionando con el tiempo: “Como en el ejercicio de toda profesión, una buena parte del ‘oficio’ de enseñar se desarrolla luego, a lo largo de la vida laboral, decantando la propia experiencia” (Davini, 2015: 22)

²⁷ El término que Davini usa de “bajo impacto” lo trae de otros autores (Terhart, 1987 y Liston y Zeichner, 1993) quienes indican que todo lo que se haga en el período de formación inicial de los docentes, o todo lo que los alumnos aprendan durante sus estudios, es olvidado durante el ejercicio de la docencia, o durante la socialización profesional.

contemporáneos en el campo de la formación docente tienden a considerar al educador como un profesional reflexivo y transformador, preocupado por el tema de su formación, que construye su propio estilo mediante la búsqueda de un nivel de reflexión crítica y que agrega criterios morales y éticos al discurso sobre la acción práctica.

Consideramos necesario reivindicar la autonomía profesional docente como agentes curriculares significativos (Pruzzo de Di Prego, 2002), en dirección a una profesionalización genuina en la que se resignifica la reflexión crítica sobre las propias prácticas generada en el *habitus profesional*. Promovemos la figura de un docente que asuma la complejidad y la multidimensionalidad de las prácticas y de la objetivación de las mismas, que integre comunidades que asuman el carácter político de sus prácticas sometiéndolas a escrutinio público, permeando un proceso de autoformación participada (Pruzzo de Di Prego, 2002) que involucre la *socialización profesional*. La reflexión individual y colectiva en y sobre las prácticas permite compartir y asumir el compromiso de los docentes con la enseñanza en las escuelas como actores comprometidos con su tiempo en la búsqueda de prácticas democráticas.

Formar para la enseñanza no debe limitarse únicamente al dominio efectivo de técnicas o procedimientos aplicados para lograr resultados (Davini, 2015) sino que debe ampliarse a la búsqueda del saber que procede de la experiencia sometida a discusión crítica. La formación de docentes requiere del desarrollo de estrategias grupales en las que el futuro docente se involucre, discuta, analice en conjunto y contrastando sus puntos de vista en pos de nuevas propuestas (Edelstein, 2015). Si bien la formación y el aprendizaje son, como resultado final, individuales, las prácticas docentes implican un trabajo en la esfera de lo grupal. Lo individual y lo grupal se entremezclan para resultar complementarios.

Las residencias: un dispositivo para la formación del profesorado

¿Qué es un dispositivo?

Comenzaremos este apartado situando la definición del término *dispositivo* en este contexto. Para ello, debemos hacer un rastreo que nos conduce a Foucault (1984) quien realiza una aproximación al término sin dar una definición explícita sobre el significado que él le asigna, pero haciendo alusión a tres niveles de problematización.

En primer lugar, para Foucault, el dispositivo es una red que se tiende e involucra discursos (Agamben, 2006), instituciones, edificios, leyes, decisiones reglamentarias, normas

administrativas, proposiciones filosóficas, enunciados científicos, entre otros. En segundo lugar, existe un vínculo entre esos elementos heterogéneos, siempre tiene una función estratégica concreta, que está escrita en una relación de poder (Foucault, 1984). Es decir, el discurso puede aparecer bien como programa de una institución a modo de elemento que permite justificar u ocultar una práctica. Finalmente, se refiere a una formación que, en un momento histórico dado tiene como función la de responder a una urgencia y, como tal, el dispositivo resulta del entrecruzamiento de relaciones de poder y saber (Agamben, 2006). Lo que queda claro, de esta primera aproximación que Foucault realiza a través de estas tres líneas de problematización, es que un dispositivo no se reduce exclusivamente a prácticas discursivas, sino también a prácticas no-discursivas y que la relación o articulación entre éstas son un requisito fundamental. Para el filósofo, los dispositivos construyen a los sujetos inscribiendo en sus cuerpos un modo y una forma de ser atravesada por un conjunto de praxis, saberes, instituciones, cuyo objetivo final es *controlar, orientar, dar sentido que se supone útil* a los comportamientos y pensamientos de los individuos.

Un dispositivo sería, entonces, en términos foucaultianos una relación entre distintos componentes o elementos institucionales que también incluiría los discursos, edificios, normas, leyes, enunciados científicos, filosóficos y morales que se entremezclan en dicha relación. De esta manera, en tanto red de relaciones de saber-poder situado históricamente, el dispositivo mismo no es algo abstracto ni externo a la sociedad pero tampoco ésta es externa al dispositivo. Sería un complejo entramado de relaciones entre instituciones, sistemas de normas, formas de comportamiento, procesos económicos, sociales y técnicos y tipos de clasificación de sujetos, objetos y las relaciones entre éstos y tienen como objetivo enfrentar una urgencia para obtener un efecto más o menos inmediato.

Por otro lado, Giorgio Agamben (2006, 2011) afirma que el término dispositivo es un término técnico esencial del pensamiento de Foucault. No se trata de un término particular, agrega, referido a una tecnología de poder entre otras, sino de un término general que tiene la misma amplitud que el de *positividad* que “es, según Hyppolite, el nombre que el joven Hegel confiere al elemento histórico, con todo ese peso de reglas, de ritos y de instituciones que están impuestas a los individuos por un poder exterior pero que se halla en un sistema de creencias y sentimientos” (Agamben, 2011: 252). Es decir, continúa el filósofo italiano, un conjunto de creencias, reglas, rituales que en cierta sociedad y en determinado momento histórico les son impuestos a los individuos externamente. Agamben (2006) considera como dispositivo a cualquier cosa que tenga la capacidad de capturar, orientar, determinar, interceptar, moldear y asegurar las conductas, opiniones y los discursos de los seres vivientes.

Son dispositivos en tanto conforman y forman parte de una red de saber-poder, es decir, un mecanismo que produce distintas posiciones de sujetos precisamente por esa disposición en red.

A partir de las reflexiones de Foucault y Agamben en relación al dispositivo, estaríamos en condiciones de afirmar que se trata de reglas y procedimientos, esquemas corporales, éticos y de orden general que orientan prácticas singulares conduciendo conductas dentro de un campo limitado. La práctica es una continua interpretación y reinterpretación de lo que la regla significa en cada caso particular, y si bien la regla ordena las prácticas, éstas a su vez hacen a la regla. Así es como todo dispositivo tiene una historicidad que explica su régimen de aparición, reproducción y funcionamiento. De esta manera, nos vamos aproximando a la definición de dispositivo que utilizaremos en esta tesis. Resultan iluminadores los desarrollos que, acerca del tema y desde una perspectiva foucaultiana, realiza Jorge Larrosa (1995) al describir las dimensiones fundamentales que constituyen los dispositivos pedagógicos de producción y mediación de la experiencia de sí, distinguiendo,

[...] una dimensión óptica, aquella según la cual se determina y se constituye lo que es visible del sujeto para sí mismo; [...] una dimensión discursiva en la que se establece y se constituye qué es lo que el sujeto puede y debe decir acerca de sí mismo; [...] una dimensión jurídica, básicamente mora, en la que se dan las formas en que el sujeto debe juzgarse a sí mismo según una rejilla de normas y valores; [...], y en una dimensión que incluye, relacionándolos, componentes discursivos y jurídicos, [...] la narrativa como modalidad discursiva esencial para la construcción temporal de la experiencia de sí y, por tanto, de la auto-identidad [.....]. Por último una dimensión práctica que establece lo que el sujeto puede y debe hacer consigo mismo (1995: 292-293).

Una mirada sobre uno mismo, en tanto metáfora óptica, aparece como una de las formas privilegiadas de auto-conocimiento a partir de la imagen que daría la mente para la propia imagen exteriorizada (Edelstein, 2015). Es una especie de desdoblamiento entre uno mismo y la imagen que ve reflejada en el espejo que nos permite establecer planos de objetivación en la particular relación sujeto-objeto. Este efecto produce que lo que solo el sujeto tiene acceso sea visible tanto para sí como para otros mediante un proceso de exteriorización. En las actividades pedagógicas, continúa Edelstein, para el desarrollo del autoconocimiento, se trata de hablar y escribir. El lenguaje como vehículo para la exteriorización de estados subjetivos incluye la imagen de referencia, como copia de la

realidad y la imagen de la expresión que como lenguaje, exterioriza el interior. En este sentido, el lenguaje sirve para presentar a otros lo que ya se ha hecho presente en uno mismo, “De ahí la importancia de los regímenes de enunciabilidad [...] la estructura y funcionamiento de la dimensión discursiva de los dispositivos, entre ellos, los pedagógicos” (Edelstein, 2015: 136).

Sin tomar extrema distancia de las conceptualizaciones originales en torno al dispositivo brindadas por Foucault y Agamben, pero optando por relegar momentaneamente la relación poder-saber y acercándonos a las reflexiones de Larrosa y Edelstein, en esta investigación entendemos el dispositivo como una modalidad metodológica, una herramienta para la formación docente, un *conjunto integrado de estrategias*²⁸ –organización de actividades educativas particulares– alrededor de temas o problemas que se deseen abordar. En palabras de Marta Souto, es un “arreglo de tiempos, espacio, personas, componentes teóricos y técnicos que se orienta a metas de formación” (2011: 37). Tiene en cuenta la reflexión sobre sí mismo, el sujeto en formación y los formadores.

Las residencias como dispositivo

En el marco de esta investigación, entendemos las residencias como un dispositivo de formación docente que prepara al futuro profesional mediante la práctica. Es de carácter complejo y está formado por otros más pequeños que se combinan. Es el momento en el que el practicante pone en acción lo que ha aprendido, cómo se ha formado, demostrando en una situación directa –la clase– sus propias experiencias y vivencias, los conocimientos que ha recibido, las habilidades y competencias que ha ido desarrollando, generando un entramado que le da sentido a la práctica. Aquí se entretajan distintas cuestiones que aparecen en escena, la relación formador-residente, docente-alumno-residente, la institución, entre otras, y sirven para “analizar el acto pedagógico de formación en su complejidad, en las interacciones de múltiples facetas que en el aquí y ahora de cada situación se presentan” (Souto, 2011: 42).

En este complejo entramado que permea la formación inicial, no solamente el profesor o tutor es formador, también lo son los compañeros y los pares. En las residencias, los docentes a cargo de los cursos también son formadores desde el momento que orientan al residente en las características particulares del curso y los contenidos a enseñar. Bajo esta dinámica, la residencia es una instancia de aprendizaje en la cual el camino individual se

²⁸ Nos referimos al campo de conocimientos que permite formular distintos criterios y desarrollos metodológicos en la enseñanza, para lograr distintos propósitos educativos.

conecta con la participación social y colaborativa de otros, “del ambiente y de los productos culturales mediadores” (Davini, 2015: 40). Lo social fortalece lo individual y viceversa construyendo así espirales de reciprocidad. Se aprende con el equipo docente –quienes están frente al aula donde el practicante va a enseñar y el tutor de las residencias– y también en el proceso interactivo y colaborativo de pares entre estudiantes. Se aprende en la *socialización profesional*. El espacio de residencias es ideal para integrar lo individual y lo grupal, no solamente para el momento de su formación inicial sino también para el crecimiento profesional continuo ya que la docencia requiere del desarrollo de estrategias grupales en las cuales los estudiantes discutan, analicen y gesten propuestas en conjunto, contrastando sus puntos de vista.

Entendemos que la formación y el aprendizaje son resultados individuales y colectivos en los que estos dos procesos no son opuestos, sino complementarios y que alimentados por la reflexión, se construyen en la interacción con el otro. Es importante fortalecer los lazos cooperativos entre estudiantes y aceptar los límites de la explicación individual, que puede ser iluminada por la retroalimentación (Davini, 2015). En este punto es necesario recordar dos cuestiones importantes que forman parte de la formación docente que debe brindar la didáctica²⁹ y tiene que formularse como objetivo fundamental que atraviesa las residencias. Por un lado, la necesidad de formar docentes capaces de reflexionar y de elaborar alternativas, fortaleciendo su rol de intelectuales transformadores y, por el otro, la relevancia de sostener criterios básicos de acción didáctica que orienten las prácticas docentes y permitan la toma de decisiones en base al contexto y a los sujetos.

Por lo expuesto en este apartado vamos a acordar con Sanjurjo (2009) cuando expresa que la formación en la práctica no es un tema sencillo y no se da simplemente con la inmersión en el campo. Es un tema complejo que requiere de docentes reflexivos con la capacidad necesaria para estar a cargo de su propio crecimiento en distintos contextos a partir de su saber experiencial y teórico. En este último punto recordamos a Freire³⁰ quien nos habla

²⁹ Nos referimos al campo de conocimientos que permite formular distintos criterios y desarrollos metodológicos en la enseñanza, para lograr distintos propósitos educativos.

³⁰ La pedagogía de Freire (1970) surge como una alternativa pedagógica a la educación tradicional. Su teoría y práctica presuponen los valores de justicia e igualdad, valores que proyecten la liberación. Educar, en la concepción Freireana, implica más que proporcionar al educando conocimiento específico, es situarlo en el mundo. Este pedagogo brasileño nos propone un método activo, dialogante y participativo. Esto implica que *educar* no es un proceso vertical, desde el educador al educando como si fuese una *donación* o un *depósito*, por el contrario, debe realizarse desde adentro hacia fuera, tomando al alumno como el protagonista principal de este proceso y al docente como el colaborador; el diálogo juega un papel fundamental, ya que va unido a las circunstancias existenciales de quienes dialogan; la palabra cobra significado para transformarse en palabras que indagan sobre el mundo. Si tomamos en cuenta las metas en las que la educación se ha centrado en los últimos

de la educación como un *acto liberador* que nos permite construir a partir de lo que otros construyeron, pero tomando en cuenta la propia experiencia y práctica. Entonces nos preguntamos ¿cuáles son los saberes necesarios que un practicante debe tener para el ejercicio de la docencia? Sanjurjo responde:

Saber analizar, argumentar, plantearse preguntas, dudar, sorprenderse, leer, discutir, escribir sobre la propia práctica, mirar desde distintos puntos de vista, reconocer diversos factores, mirarse en espejo, conversar con las situaciones que nos presenta la práctica, mirarla a la luz de diversas teorías, socializar nuestros análisis, poner en suspenso nuestros propios juicios, estructurar hipótesis [...] (2009: 40).

En este apartado analizamos el lugar que ocupa la práctica en la formación docente y lo que representa para los sujetos que transitan el trayecto formativo de residencia. Nos gustaría concluirlo con un pensamiento de Perrenoud (2006) quien sostiene que, no es necesario brindar a los docentes todas las respuestas posibles, sino que hay que redoblar la apuesta en la cantidad de instancias de práctica que los docentes y futuros docentes deben tener para apropiarse de esquemas de reflexión y regulación. Dada la búsqueda de experiencias formativas en la biografía escolar de los residentes que enmarca esta investigación, quisiéramos sumergirnos a continuación en la conceptualización de dichas vivencias.

años parecerían dirigirse a un mismo lugar: a la gradual liberación de cada alumno de su dependencia de toda autoridad pedagógica, a la autonomía personal en la adquisición de conocimientos y destrezas, la formación de opiniones y gustos. Los esfuerzos que se realizan en esta dirección representan para los alumnos un camino hacia el autogobierno. Algunos especialistas, P. Jackson entre ellos, asocian este autogobierno con la búsqueda de una pedagogía indolora que ha inspirado a los reformadores de la educación en el transcurso de la historia.

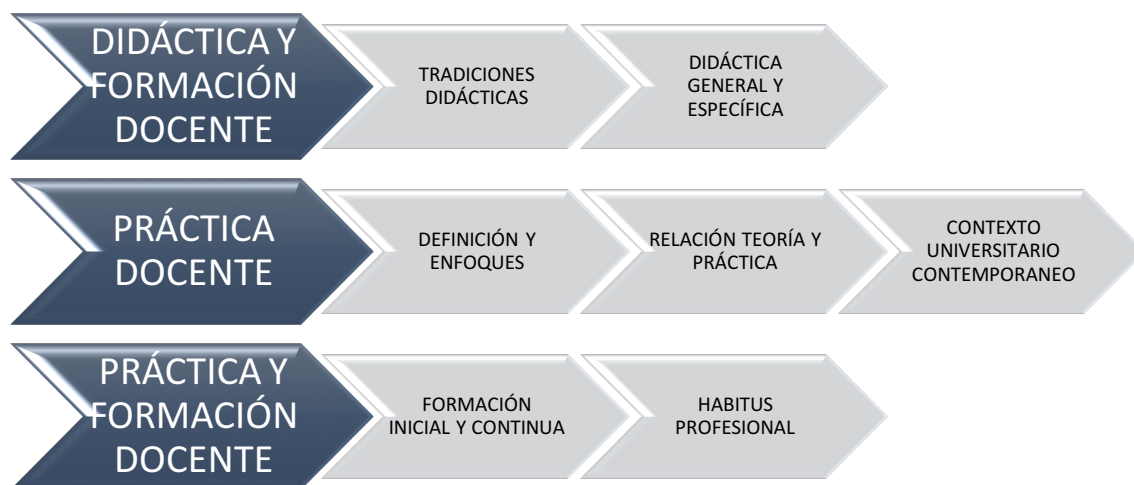


Figura I: La formación del profesorado.

Las experiencias³¹ formativas

En nuestra exploración de estudios anteriores referidos a la temática de esta investigación nos encontramos con uno de los pioneros en la búsqueda de *experiencias formativas*³² de alto valor para los docentes, Dan Lortie. En 1975, en su obra *Schoolteacher*, haciendo referencia al impacto que tiene sobre los docentes la vivencia escolar previa, sostiene que la biografía escolar es central para comprender la socialización profesional que se genera en los lugares de trabajo. Asimismo, asevera, el aprendizaje anterior a la preparación profesional transcurre durante muchos años en los que se *vive la escuela*; de esta manera, constituye un importante andamiaje profesional, aunque carezca de lenguaje técnico.

No es Lortie el único que explora estas experiencias formativas ya que autores como Maurice Tardif (2004) y Philip Jackson (2000) también sostienen que saber cómo enseñar

³¹ De acuerdo con Edelstein (2015) la experiencia remite a lo singular que no es meramente lo individual o particular. En ella lo real se presenta de manera singular e incommensurable, extraordinario, irreplicable y único. Acercarnos a lo real en singular, nos singulariza. No es lo que pasa, sino lo que nos pasa, aunque tenga que ver con la acción, la experiencia no se hace sino se padece. Se relaciona íntimamente con la sensibilidad, la apertura y la exposición.

³² El concepto de experiencias formativas remite a todo aquello que se aprendió de la experiencia mientras se vivió. Es lo aprendido en referencia a lo que *nos pasa* como sujetos (Larrosa, 2000).

deviene también de la propia historia de vida de cada profesor recibiendo un fuerte impacto desde la experiencia escolar vivida.

Distintas investigaciones realizadas en nuestro país –con docentes que presentaban una incorporación reciente al campo profesional– demostraron que, para la mayoría de los maestros, la escuela fue reconocida como el ámbito que más influencia había tenido para su desempeño, en contraste con los que habían aprendido en las instancias formales de preparación profesional (Alliaud, 2010, 2017). La autora, en el marco de su investigación³³ destinada a conocer la influencia de la biografía escolar en quienes se desempeñan como maestros en la escuela primaria, recorre el análisis de los relatos de las biografías escolares de docentes noveles en los que observa que son formateados por la biografía escolar, afirma que, la biografía escolar es la llave para entender la socialización profesional que se produce en los lugares de trabajo. Asimismo, se refiere a un fuerte impacto que la vivencia escolar previa tiene en los docentes que han interiorizado modelos de enseñanza que sus profesores impregnaron en ellos.

Andrea Alliaud (2010) agrega que el aprendizaje anterior a la etapa de preparación profesional, si bien carece de lenguaje técnico, transcurre durante muchos años y horas en los que se está en continuo contacto con la escuela y los docentes. De esta manera, la vida escolar genera una importante fuente de experiencia personal. Para la autora, los rasgos más tradicionales se adquieren en esta fase disminuyendo las posibilidades de influencia de la formación profesional en el desarrollo docente. Agrega, además, que hay investigaciones que hicieron hincapié en el importante rol que tienen los primeros años escolares en quienes luego ejercen la profesión docente. Gran parte de lo que los profesores saben acerca de sus roles; la enseñanza y cómo enseñar proviene de su propia historia de vida y, sobre todo, de su trayectoria escolar. En este sentido, Jackson (2002) afirma que la experiencia escolar vivida en la escuela como alumnos da por resultado lo que denomina “sentido escolar”, una idea bastante clara de lo que implica la tarea docente en cuanto a conocimientos y aptitudes. Esa experiencia prolongada e ininterrumpida “es suficiente para formarse y sustentar creencia firme y perdurable sobre los docentes y su trabajo” (Jackson, 2002: 19).

Tal como plantea Gary Fenstermacher (1989), la enseñanza es una práctica que no puede reducirse a las habilidades técnicas de los profesores sino que hay que definirla desde las intenciones educativas y los propósitos morales que la comprenden. En este sentido

³³ Alliaud, A. (2010) “La biografía escolar en el desempeño profesional de docentes noveles. Proceso y resultados de un trabajo de investigación. Buenos Aires: Manantial.

Mónica Calvet y Liliana Pastor (2008) en el marco de su investigación³⁴, argumentan que ciertas prácticas docentes pueden cobrar nuevos sentidos cuando se las interpreta desde la biografía de los alumnos. En este escenario de las prácticas, lo moral, como categoría de análisis, adquiere un nuevo valor porque no sólo ilustra situaciones concretas de la vida en la escuela, sino que develan supervivencia en la vida de quienes participaron en ellas. Sin embargo, las autoras no desean afirmar que las prácticas docentes deban interpretarse únicamente desde las huellas que plasman en los aprendizajes estudiantiles, pero sí buscan destacar que estas huellas pavimentan un camino de reconstrucciones novedosas en relación con aquellas interpretaciones que surgen de los datos inmediatos. En su investigación las autoras buscan interpelar la información desde una perspectiva de la enseñanza entendida como una práctica construida social e históricamente que actúa en instituciones determinadas por sujetos concretos a fin de promover el aprendizaje tanto de contenido como de valores socio-culturales.

Calvet y Pastor añaden que la reflexión y la intuición³⁵ del docente en su práctica suponen la adopción de criterios valorativos que dan cuenta de marcos epistémicos y axiológicos, implícitos o explícitos. Estos criterios guían prácticas y procesos que el docente valora como dignos de ser enseñados sin olvidar la inmediatez, la imprevisibilidad, la simultaneidad y la multi-dimensionalidad del sistema de actividad en el que se despliegan (Jackson, 1999). Asimismo, las autoras, haciendo referencia a los hallazgos en su investigación, mencionan que las interpretaciones retrospectivas que elaboran los egresados de la escuela media muestran que las prácticas desarrolladas en la vida escolar continúan vitales, no sólo porque constituyen recuerdos autobiográficos, sino porque orientan nuevas prácticas de enseñanza y de aprendizaje. En este sentido nos proponemos explorar algunos conceptos que consideramos fundamentales para enmarcar las experiencias formativas, entre

³⁴ Calvet y Pastor en *¿Qué enseña la escuela media? Un estudio de sus huellas en la voz de sus egresados* construyen categorías didácticas que permitan interpretar la impronta que la escuela media produce en las biografías escolares reconociendo experiencias, situaciones y acontecimientos de la enseñanza de la escuela media. Así buscan comprender los sentidos que los egresados le dan a las enseñanzas implícitas que en la misma se generan. La investigación la realizan, por un lado, indagando en la historia del aprendizaje del entrevistado en la escuela media en particular y por el otro, acerca del sentido que le otorga a ese trayecto de información.

³⁵ El desarrollo de habilidades del pensamiento intuitivo, reflexivo y analítico es crucial en la educación del profesorado al igual que en la mayoría de los contextos de aprendizaje (Atkinson y Claxton, 2002). Al referirse al concepto de intuición los autores sostienen que se trata del pensamiento inarticulado basado en un sólido andamiaje de conocimientos y experiencias que se van adquiriendo mediante la práctica, es holístico y apunta a identificar problemas y resolverlos, es inconsciente y suele ir acompañado de una sensación de acierto. Actúa mejor cuando, en una situación dada. No hay tensión.

ellos: la biografía escolar y las enseñanzas que dejan huellas, la buena enseñanza, el docente como artesano, la construcción de la identidad profesional y las representaciones docentes.

La biografía escolar

No hay ya más caminos seguros. Sólo hay posibilidades efímeras para que pensemos a través del pasado, para que examinemos las historias sedimentadas que constituyen lo que hoy somos y nos podamos insertar en el presente para luchar por una sociedad mejor.
Henry Giroux

En su libro *Enseñanzas Implícitas*, Jackson (1999) recupera sus recuerdos de maestros memorables, recuerdos a veces borrosos e imprecisos que vienen entrelazados de sus logros escolares. El autor señala “soy portador de marcas del año que pasé con la maestra. Sin embargo, cuando procuro revelar esas marcas, decir cuáles son, ponerlas de manifiesto para que todos puedan verlas, advierto que soy incapaz de hacerlo de un modo que convenza al escéptico, incluso al escéptico que hay en mí” (1999: 42). De esta manera reconoce en su propio haber escolar, en su biografía, huellas de enseñanzas pasadas.

El período escolar transitado, con sus prácticas sociales y culturales, asume una relevancia tal que se lo reconoce como una de las instancias clave en los procesos de desarrollo profesional docente. Podríamos hacer referencia a una serie de etapas en el proceso de convertirse en profesor, por ejemplo, la biografía escolar previa entendida como el conjunto de experiencias sostenidas en el aula y otros espacios del ámbito escolar. Luego, la trayectoria como estudiante de la carrera docente. Finalmente, una tercera instancia en la que la socialización profesional se configura durante las prácticas docentes, a partir del ingreso del docente a la escuela.

Berta Aiello; Laura Iriarte y Viviana Sassi (2011) sostienen que la biografía escolar se construye gradualmente y en colaboración con los sucesos socioeducativos protagonizados en calidad de alumno y luego se manifiesta en la adopción e implementación de algunas formas de transposición didáctica en los docentes. En este sentido José Gimeno Sacristán y Ángel Pérez Gómez afirman:

[...] en este largo proceso de socialización, se van formando lenta pero decisivamente las creencias pedagógicas, las ideas y teorías implícitas sobre el alumno/a, la enseñanza, el aprendizaje y la sociedad. Son estas creencias y teorías implícitas y sus correspondientes hábitos de comportamiento los máximos responsables de la forma en

que el profesor/a actúa e interacciona en el espacio del aula (Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, 1992: 86).

En este orden, podemos sostener que los sujetos se construyen social e históricamente. Así, las experiencias cotidianas protagonizadas a lo largo de su vida y las condiciones particulares en las que han recorrido sus experiencias individuales dan forma a la construcción y atribución de sentidos a los distintos hechos en los que se involucran. Aiello, et al. (2011) las denominan construcciones progresivas personales, no estáticas, que se originan, evolucionan y se moldean a partir de las experiencias sociales y culturales. Agregan que estas formas de construcción constituyen puntos de vista propios, teorías sobre algunos de los múltiples dominios que conforman la realidad, cuya elaboración articula lo psicológico y lo social. En estas situaciones, el paso por la escuela se revela como uno de los hechos en la vida del sujeto de mayor continuidad y permanencia, cuyo impacto habrá de reconocerse y aflorar en múltiples instancias futuras de pensamiento en acción. Es decir, las diversas experiencias vividas en el ámbito escolar no son asépticas, sino que imprimen *huellas sutiles*, frecuentemente implícitas, que se manifiestan como ideas, valoraciones, creencias en la que los sujetos se insertan, condicionando su accionar ¿Por qué detenerse entonces en la biografía escolar? Porque creemos que las personas se constituyen desde las experiencias vividas cotidianamente, entre ellas, el paso por la escuela, llevando en sus historias las *enseñanzas que dejan huellas*.

Enseñanzas que dejan huellas

Cuando hablamos de *enseñanzas que dejan huellas*, estamos haciendo referencia a aquella práctica docente aggiornada, compleja, reflexiva, que genera aprendizajes valiosos y perdurables. Esta enseñanza da cuenta del estado del arte, del carácter abierto y provisorio del conocimiento. Es aquella que permite adquirir conciencia epistemológica de la disciplina postulando que, las asignaturas no son solo un conjunto de hechos, datos y conceptos ya que tienen un entramado subyacente que les da sentido (Maggio, M. 2012). La enseñanza que deja huellas ofrece diversas miradas “el significado de cualquier hecho o proposición es relativo a la perspectiva o marco de referencia en términos del cual se construye [...] Entender algo de una manera no evita entenderlo de otras maneras” (Bruner, 2002: 33). Una enseñanza actual, original, que promueve el pensamiento y ayuda a pensar en perspectiva deja trazas que perduran, huellas que marcan para siempre, como un tatuaje en la piel.

Este tipo de enseñanza se relaciona íntimamente con la *enseñanza poderosa* (Maggio, 2012) que está formulada en tiempo presente, acto de creación por parte del docente. De acuerdo con la autora la enseñanza poderosa apasiona, conmueve y perdura. Maggio afirma que emocionarse y conmoverse refleja que el docente está involucrado, que no le da lo mismo dar la clase o no darla. El docente espera que al alumno le suceda lo mismo, es decir, que se vaya de su clase *pensando y sintiendo*. Al definir este tipo de enseñanza, la autora también toma en cuenta la planificación de la clase refiriéndose a ella como el conjunto de acciones a llevar a cabo tomando en cuenta qué actividades, referencias teóricas, interrogantes críticos, materiales, tipos de análisis y perspectivas a utilizar y cuál es el momento más oportuno para cada una de ellas. Estas decisiones no son estáticas pero tienen una base sustantiva que dan sentido a la clase. De esta manera, la planificación debe producirse en tiempo presente, de manera contextualizada, aggiornada y en movimiento proyectivo (Maggio, 2012). La enseñanza poderosa es original ya que es producto del que la lleva a cabo, es el resultado de haber gestado la propuesta uno mismo. La originalidad no tiene que ver solamente con la marca de su autor, continúa Maggio, sino que se trata de una originalidad didáctica frente a la tradicional estructura de la explicación inductiva o deductiva que a menudo abre con una presentación y cierra con una síntesis e incluye una actividad de aplicación que luego es discutida en grupo. Por lo tanto, implica alternar modos de intervenir en la clase aunque esto conlleve cerrarla con un interrogante en lugar de una conclusión. La enseñanza que deja huellas también se relaciona con la *buena enseñanza*, categoría que ha sido extensamente definida por el grupo GIEEC de la Universidad Nacional de Mar del Plata.

La buena enseñanza y su protagonismo en el Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales (GIEEC)

La producción científica del GIEEC, radicado en la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata, tiene sus comienzos en el año 2003, a partir de una perspectiva biográfico-narrativa. En una primera etapa nos centramos en aspectos ligados a la *buena enseñanza* y sus prácticas para luego abordar consideraciones que recuperan la centralidad de la vida de los profesores memorables y su desarrollo profesional y personal. En los últimos años, hemos construido categorías que se desprenden de los relatos de profesores quienes narran sus experiencias docentes. La *buena enseñanza* ha sido una de ellas conformando un eje fundamental y fundacional para el trabajo del GIEEC abandonando así la

investigación denuncia, frecuente en la comunidad de investigadores en educación en épocas pasadas. Nos concentramos así en la indagación de aquello que los docentes hacen bien.

Los primeros aportes teóricos en torno al concepto de buena enseñanza los hemos tomado de Gary Fenstermacher (1989) quien identifica la buena enseñanza en función de cuatro elementos fundamentales. La actividad –la buena enseñanza se refiere al acto de transmitir un contenido a un destinatario–; la razonabilidad –la buena enseñanza es moralmente razonable y sostenida por fundamentos racionales–; la enseñanza exitosa –relacionada con el rendimiento de los estudiantes–; y la relación ontológica –que existe entre enseñar y aprender–. El autor también hace hincapié en los quehaceres de la buena enseñanza, que consiste en permitir al estudiante realizar las tareas de aprendizaje. En trabajos posteriores, Gary Fenstermacher y Virginia Richardson (2005) redefinen la buena enseñanza al afiliar el concepto de *enseñanza de calidad*. Este último comprende por un lado, el aspecto de tarea: buena enseñanza guiada por principios de instrucción defendibles y racionalmente sólidos en cuanto a la selección de contenidos y métodos apropiados, sensibles al aprendiz. Por otro lado, la *enseñanza exitosa*: que depende del aprendizaje por cuanto se define en función de los logros de los estudiantes al aprender los contenidos a un nivel de pericia razonable (Fenstermacher y Richardson, 2005). En este sentido, preguntarnos ¿qué es buena enseñanza? en el sentido moral, equivale a preguntarnos “¿qué acciones docentes pueden justificarse basándose en principios morales y son capaces de provocar acciones y cambios en los estudiantes?” (Fenstermacher, 1979: 149), en pocas palabras planteamos ¿qué vale la pena enseñar? Estas últimas preguntas conducen a otra, tal vez de un valor moral más profundo ¿qué significa participar instrumentalmente en la educación de otro ser humano? Es decir, tomar conciencia de que el educador se involucra en la educación de otro ser humano al preguntarse qué acciones docentes pueden justificarse. Los actos morales aluden a rasgos honestos que el profesor exhibe o alienta: virtud, coraje, tolerancia, compasión, respeto o justicia. Los juicios sobre estos actos se basan estándares internos a cada episodio en sí (Fenstermacher y Richardson, 2005).

Consideramos que la buena enseñanza no puede concebirse de manera aislada, debe inscribirse en una pedagogía total, que actúe en consecuencia con la ya reconocida eficacia del currículo oculto (Jackson, 1990), y se disponga a entenderse como una urdimbre de emoción y erudición. El sentido práctico, ese conocimiento sin concepto del que hablaba Bourdieu (1999, 2007), que se imprime en la hexis corporal y es a la vez manifestación y cimiento del habitus tiene su andamiaje en múltiples instancias de enseñanza y aprendizaje.

Entonces, la alerta de Fenstermacher respecto de la fuerza moral y epistemológica de lo bueno queda opacada si el aprendizaje es entendido como un producto individual, escolar y de contenido específico. Entendemos así que, la buena enseñanza no puede ser totalmente buena sin historia ni contexto, sin las comunidades y sus condiciones.

Otra perspectiva que el grupo GIEEC toma al categorizar la buena enseñanza es la de Edith Litwin (1997) quien, mediante el concepto de *configuraciones didácticas*³⁶ sienta las bases de una nueva agenda para la enseñanza superior en la que se destacan “una cultura de las prácticas de la enseñanza que privilegia el pensar en el aula” (Litwin 1997: 85), la enseñanza para la reflexión, el desarrollo del pensamiento crítico, la comunicación en la clase reflexiva y la dimensión moral de la enseñanza (Litwin, 1997). La buena enseñanza como práctica reflexiva es un concepto que, por otra parte, remite a Jackson quien ha destacado el compromiso de la buena enseñanza con el pensamiento y la comprensión. Su texto *La vida en las aulas* (1998) abre el mundo privado del aula al ámbito público y otorga al docente un lugar y una voz para expresar sus pensamientos en el marco de una dimensión crítica de la educación como proceso de socialización. De esta manera se llega al concepto que GIEEC ha denominado “huellas de la buena enseñanza”, el cual se refiere a esas marcas profundas en la biografía escolar que dejan los mentores y que subsisten en la actualidad en los profesores universitarios (Porta y Sarasa, 2014) y que en ocasiones viven en la piel del docente abriéndose camino en el aula y fuera de ella.

Desde su gestación el GIEEC se concentró en las buenas prácticas docentes, básicamente marcada por sus biografías, ampliando el marco de búsqueda a través del aporte del enfoque biográfico-narrativo impulsado por la relación personal de su director, el Doctor Luis Porta, con académicos y líneas de investigación educativa en la Universidad de Granada, España. Esta etapa estuvo marcada por una ampliación del contexto de las investigaciones y una proliferación de nuevas categorías generadas desde el Grupo: el *viaje/trayecto odiseico*, que se refiere a la lucha impulsada durante un itinerario vital que los entrevistados señalan para sus recorridos en la docencia y la investigación: los rumbos de vida se expresan en un viaje, trayecto, senda, derrotero y lucha que transcurre ya sea física o intelectualmente

³⁶ La investigación que sirvió de base para “Las configuraciones didácticas” de Litwin fue un estudio que se llevó a cabo en la Universidad de Buenos Aires orientado hacia “la identificación de clases cuyas estructuras didácticas favorecieran la construcción del pensamiento por parte de los alumnos” (1997: 13). Esta investigación partió de cuestionarios a estudiantes que indagaban acerca de sus mejores profesores. Posteriormente se realizaron observaciones de clase y se llegaron a caracterizar ocho configuraciones didácticas diferentes, entendidas como “la manera particular que despliega el docente para favorecer los procesos de construcción del conocimiento” (1997: 13). Estas investigaciones fueron consolidando un modelo de aproximación a las prácticas de la enseñanza con una nueva mirada sobre el currículo y lo que sucede en la clase.

(Álvarez, Porta y Sarasa, 2010a, 2010b) desde la infancia o la adolescencia recorriendo la vida académica y profesional. La *urdimbre intelecto y afecto* conceptualizada a través de un docente memorable entrevistado que describe los sentimientos que profesaba por la enseñanza, relacionados con sus perspectivas sobre las vidas de sus estudiantes. Estas concepciones se encontraban arraigadas en la experiencia vital del profesor y se forjaron en una anécdota transcurrida hacía ya muchos años en una escuela secundaria pública local (Porta y Sarasa, 2014). El *humor como recurso didáctico* que se conceptualiza a partir del registro etnográfico de clases de docentes memorables para quienes, el empleo ocasional de lenguaje coloquial acompañado por la incorporación de expresiones de humor, componen un recurso valioso para sostener la atención y mantener el clima distendido en la clase (Porta y Flores, 2014). La *pasión por la enseñanza* emergió de los relatos de los estudiantes sobre sus profesores memorables, de las entrevistas personales y de los grupos focales realizados con estos docentes notables. Básicamente se refiere a la pasión que estos profesores sienten y manifiestan por su enseñanza y por la disciplina (Álvarez y Porta, 2014). La *hospitalidad*, como una de las categorías noveles del grupo, se enmarca en la dimensión ética constitutiva de las buenas prácticas de la enseñanza (Porta y Flores, 2017) que marca el vínculo pedagógico y cómo se concreta el encuentro entre seres humanos en este acto; implica la sensibilidad para aceptar la interpelación de la alteridad, en un inter-juego entre afecto e intelecto (Porta y Flores, 2017).

Inicialmente las categorías que surgían a partir de la indagación a estudiantes y profesores confirmaban las expectativas en consonancia con la literatura académica y los sentidos más informalmente contruidos a partir de las propias trayectorias profesionales. De esta manera y con el valioso aporte de la indagación narrativa, salen a la luz el respeto por el alumno, la solvencia disciplinar y la dedicación a la tarea docente. Estos hallazgos, liderados por la buena enseñanza, sobre todo en la formación de formadores, marcan un importante vuelco hacia la comprensión de nuevos aspectos, en ocasiones excluidos de la formación docente, especialmente en términos de emoción y afecto. La elección metodológica ha sido fundamental en todo este proceso, naciendo así una *comunidad narrativa* en GIEEC en la que los marcos epistemológicos y conceptuales se imbrican con la investigación social contemporánea. Así se ha puesto mucho énfasis en el estudio de las manifestaciones de entusiasmo, amorosidad y afecto que destilaban de las narrativas de los grandes profesores convencidos de su rol central en la buena enseñanza.

Asimismo, la reciente creación del Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CIMED), amplía esta comunidad narrativa de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata que continúa su trabajo en el marco de la buena enseñanza, consolidando la postura epistémico-política de GIEEC y diversificando sus intereses promoviendo nuevos proyectos que continúan apelando a los afectos y a las emociones en la enseñanza. El trabajo realizado en el GIEEC y en el CIMED desde la gestación de cada uno de ellos, forma un andamiaje fundamental para el desarrollo de esta tesis.

El docente como artesano

Llegar a convertirnos en artesanos de nuestro propio trabajo, comprometidos con lo que hacemos, nos acerca a aquellos con quienes trabajamos y, a la vez, nos proyecta hacia la humanidad que contribuimos a eternizar, porque elegimos hacerlo.
Andrea Alliaud

La relevancia que se le ha dado a la figura del docente reflexivo en la agenda contemporánea, así como la complejidad y singularidad de los contextos en los que se desempeña, ha opacado el aprendizaje a través de lo que otros hacen, en especial, de aquellos que cuentan con cierta experiencia. A este tipo de aprendizaje Schön (1986) lo denomina *learning in action*³⁷, es decir, aprender en la acción a través de modelos de intervención en las prácticas. Pero en la formación inicial, el docente novel puede conjugar la capacidad de reflexión con el aprendizaje en acción, y a la vez desarrollar su capacidad intuitiva. Es por esto, que al pensar en *learning in action* decidimos explorar la faceta un tanto relegada por las prácticas pedagógicas más recientes, que es la del docente como artesano.

El Sociólogo norteamericano Richard Sennett (2009) en su libro *El Artesano* realiza una detallada descripción del artesano y su labor y las asocia con las características propias de distintas profesiones y oficios: ingeniería, arquitectura, informática, orfebrería, arte y docencia entre otras. Desde el planteo de Sennett sería posible entonces, entender al docente como un artesano; deja en claro este paralelismo cuando explora conceptos como *la artesanía, la motivación, la habilidad, el despertar, la pericia, la vocación y el orgullo del trabajo propio* que desarrolla al definir a un artesano y a su labor. Consideramos que es relevante resaltar que en la formación de otros oficios y profesiones se cuenta con matrices

³⁷ Aprendizaje en acción (traducción propia).

modeladoras para trabajar. En la formación docente, estas matrices también son necesarias, sobre todo si las brindan quienes cuentan con la pericia necesaria para guiar a los educadores noveles, tanto en situaciones simuladas como en las reales de las aulas; cobran notoriedad si se realizan durante la formación inicial –hemos desarrollado su importancia en apartados precedentes–. También hemos argumentado la importancia del trabajo cooperativo, tanto con los pares como con los docentes, que genera una práctica nueva, rica en intervenciones heterogéneas. En este sentido, recordemos que no aprendemos o pensamos en soledad, sino que lo hacemos con la mediación de otros –ya sea por el grupo de pares o por las herramientas provistas por libros y documentos–. El aprendizaje, la formación y la misma reflexión constituyen procesos sociales, y no meramente individuales. Podemos aprender mucho a partir de cómo otros encaran las situaciones, cómo se desempeñan y qué proponen y hacen, lo cual tiene un gran papel modelizador de los comportamientos (Davini, 1995).

Sennett (2009) explica que la artesanía es la *habilidad de hacer las cosas bien*, y la atribuye a un impulso humano duradero y básico, el deseo de realizar bien una tarea. Estamos haciendo referencia a un término más abarcador, continua el autor, que el estrictamente relativo al trabajo manual especializado, ya que también se aplica al médico, al artista, al programador informático y sin duda alguna, al docente. La artesanía suele retribuir al individuo con el orgullo por la tarea realizada, sin embargo, el deseo de hacer algo bien, solo por hacerlo bien puede empañarse por las presiones de la competencia, la obsesión o la frustración (Sennett, 2009). Todo buen artesano mantiene un diálogo entre las prácticas concretas y el pensamiento, que evoluciona hasta convertirse en hábito, también emplea soluciones para descubrir nuevos territorios. En su mente, la solución y el descubrimiento están íntimamente relacionados. Entonces, si seguimos la línea desarrollada por Sennett, el concepto de artesano representa en cada uno de nosotros el deseo de hacer algo bien, concretamente y sin ninguna otra finalidad. Los artesanos *dejan su huella* en el trabajo realizado.

Con respecto al concepto *habilidad* Sennett plantea que es “una práctica adiestrada” (2009: 29) y se opone a la inspiración súbita. Volver una y otra vez a la acción permite la autocrítica. Sin embargo, agrega, la educación moderna teme que el aprendizaje repetitivo embote la mente y sostiene que el desarrollo de la habilidad depende de cómo se organice la repetición. Hay momentos de hallazgos repentinos que desbloquean una práctica que estaba atascada, pero esos momentos están integrados en la rutina. El sociólogo hace mucho hincapié en el *progreso* en cuanto al desarrollo de la habilidad. En la artesanía, la gente puede mejorar

y efectivamente mejora. El progreso no es lineal. La habilidad se construye moviéndose de manera irregular, y a veces dando rodeos.

El desarrollo de una mano inteligente muestra algo así como un progreso lineal. Es necesario sensibilizar la mano en la punta de los dedos, capacitarla para razonar a través del tacto. Una vez conseguido esto, es posible abordar los problemas de coordinación. La integración de la mano, la muñeca y el antebrazo da lecciones sobre la fuerza mínima. Cuando se ha aprendido esto, la mano puede trabajar con el ojo para mirar físicamente adelante, para anticipar y, por lo tanto, mantener la concentración. Cada etapa, aunque exige mucho esfuerzo, fundamenta el movimiento hacia la siguiente; pero cada una es también un desafío independiente (Sennett, 2009: 156).

Consideramos que hay mucho aprendizaje al observar cómo otros enfrentan las situaciones, cómo se desempeñan, qué proponen y qué hacen. No nos remitimos a modelos abstractos o formales, sino a esquemas y procesos de acción que dan respuesta a contextos y experiencias que se generan en determinadas circunstancias. También, a la posibilidad de comparar estos procesos y estilos prácticos y sus posibles resultados con otros de similares características. A esto se refiere Sennett con *sensibilizar la mano en la punta de los dedos*, a la práctica adquirida en el aprendizaje en acción que se da no solo a través de experiencias propias sino al observar cómo otros han desarrollado *la mano inteligente*. El sociólogo sostiene que, cuanto más utilice una persona técnicas para mejorar y desarrollar una habilidad, cuanto más ahonde en ellas, mayor será la recompensa emocional que reciba, recompensa propia del artesano, y mayor el sentimiento de competencia que experimente. Compartimos destrezas básicas que nos permiten convertirnos en artesanos. Sin embargo, la motivación y la aspiración a la calidad es lo que lleva a los seres humanos por distintos caminos en la vida. Por alguna razón en especial, sostiene el sociólogo, la *motivación* importa más que el talento, sin embargo, el deseo de perfección en la calidad de lo que el artesano produce puede provocar un peligro motivacional ante la obsesión por conseguir cosas perfectas, a punto tal de estropear su propio trabajo.

Sennett hace una propuesta controvertida cuando declara que “prácticamente todos los seres humanos pueden llegar a ser buenos artesanos” (Sennett, 2009: 173) porque, agrega, las sociedades modernas tienden a clasificar a las personas de acuerdo con una estricta jerarquía según la habilidad ya que cuando mejores son en algo, menor es su número. Pero su apuesta sostiene que cuanto mayor sea la estimulación, la transmisión y la retroalimentación que tiene lugar en el conjunto de la geografía cerebral, más pensamos y sentimos; agrega que las

habilidades innatas sobre las que se basa la artesanía no son excepcionales, por el contrario, las comparten los seres humanos y más o menos en la misma medida.

El saber artesanal tiene como fundamentos tres habilidades básicas (Sennett, 2009): la de localizar, la de indagar y la de desvelar. La capacidad de localización permite determinar dónde sucede algo importante; en el músico o el orfebre esto se produce en la punta de los dedos. La localización puede ser producto de la estimulación sensorial y en psicología cognitiva se la conoce como *atención focal*. La capacidad de indagar se refiere a la tarea de investigar el lugar donde algo ocurre. Es posible presentar el proceso del trabajo como si obedeciera a cierto ritmo, en el que la acción lleva a un estado de suspensión mientras se indagan los resultados, tras lo cual la acción recomienza en una nueva forma (Sennett, 2009). Por último, la capacidad para desvelar un problema se desarrolla en los “saltos intuitivos” (Sennett, 2009: 110), en el hecho de acercar dominios disímiles unos a otros y de conservar el conocimiento implícito en el salto entre ellos. Al pasar de un domino de actividad a otro se estimula una nueva manera de pensar los problemas. Desvelar implica “abrirse a” (Sennett, 2009: 181) y de esta manera, hacer las cosas de una forma distinta a pesar de los hábitos ya cristalizados. En síntesis, la capacidad para trabajar bien es amplia y equitativamente compartida por los seres humanos. Se elabora en las habilidades para localizar, indagar y desvelar problemas; pero, agrega Sennett, para la plena realización de la artesanía, la motivación es más importante que el talento.

El gremio medieval jerarquizaba la autoridad masculina del artesano en tres niveles: maestro, oficiales y aprendices. Los contratos especificaban la duración de un aprendizaje, habitualmente siete años. Las etapas de progreso en el gremio estaban marcadas, primero por la presentación de la obra maestra que realizaba el aprendiz al cabo de sus siete años de aprendizaje, trabajo que demostraba las habilidades elementales que había adquirido. Si aprobaba, trabajaría ya oficial durante otros cinco o diez años hasta que pudiera demostrar, con una obra maestra superior, que merecía ocupar el lugar del maestro. La presentación de aprendiz se basaba en la imitación: el aprendizaje como copia, mientras que la del oficial tenía mayor alcance. Debía demostrar competencia de gestión y poner de manifiesto su fiabilidad como futuro líder. La diferencia entre la pura imitación del procedimiento y la comprensión más amplia de cómo utilizar lo que se sabe, es señal distintiva de todo desarrollo de habilidades. El oficial orfebre presentaba su obra maestra superior ante grupos de maestros artesanos en ciudades extranjeras. Con sus talentos de gestión y su conducta moral tenía que convencer a estos extraños de que podía llegar a ser uno de ellos. En los profesorados también

contamos con el maestro –suele ser aquel docente experimentado, en ocasiones a cargo de las prácticas profesionales, cuyo trabajo puede deslumbrar a su audiencia, los alumnos–, el oficial –aquel docente que inicia sus pasos en la profesión ya como graduado y va ganando poco a poco su espacio entre los maestros– y el aprendiz –los estudiantes, que paso a paso van trabajando en la construcción de su profesión un poco por imitación al maestro otro poco por su capacidad de reflexión y desarrollando su intuición, cuya obra maestra será la realización de sus prácticas profesionales.

Al desarrollar la relación entre el artesano y el discípulo, Sennett plantea que la cuestión del *modelo* a imitar ya se observa cuando se trata de la formación necesaria para producir un niño ilustrado. Afirma que el oficio de los padres en la educación de los hijos para la libertad, consiste, en muchos casos, en que la madre los estimule a actuar espontáneamente según sentimientos naturales como la simpatía, y que el padre logre iniciar tanto a niños y a niñas a pensar racionalmente antes que a seguir modelos de autoridad recibidos. Este ejemplo responde a la idea, de acuerdo con Sennett, que tanto el padre como la madre deben servir a su manera como modelo de comportamiento: “soy el adulto en que tú debes convertirte. Imítame.” En este ideal, se ven al padre y a la madre como modelos ejemplares. Sin embargo, agrega Sennett, el verdadero problema es la imagen de sí mismos que los padres ofrecen a sus hijos: antes que transmitir la idea “sé como yo” es preferible el consejo parental más indirecto. “Así es como he vivido” invita al hijo a razonar acerca de ese ejemplo. Este consejo omite “en consecuencia, tú debes...” y propicia el consejo “encuentra tu camino, antes que imitar, innova”. En esta cuestión volvemos a encontrarnos con la idea de Sennett de visualizar al docente como un artesano, y en este caso en particular nos focalizamos precisamente en el rol del tutor o mentor quien guía al futuro profesor en sus prácticas, pero en esta ocasión nos detendremos en el punto en que los tutores son también profesionales reflexivos y adoptan estrategias intuitivas al trabajar con los aprendices de profesores, transformándose en un arma de doble filo. Su intuición y capacidad de reflexión son muy útiles en sus propias prácticas pero el peligro es que el consejo del mentor lleva dentro de sí la experiencia del mismo, de la que el principiante carece. Así, el consejo debe situarse en el nivel de experiencia del tutorando, un principio básico que debe sustentar la actividad del mentor y permitir que el aprendiz encuentre su propio camino. Una postura alternativa a la de “imítame” consistiría en educar la intuición del profesor novel para facilitar la evolución hacia una práctica intuitiva correcta basada en una auto-observación fundamentada (Atkinson y Claxton, 2002). De esta manera el rol del tutor es el de fomentar el pensamiento intuitivo, y a su vez, desafiarlo permitiendo así a los estudiantes ser intuitivos en la práctica y después reflexionar sobre ella.

Los estudiantes necesitan aprender a confiar en sus propias impresiones y poder decidir que intuiciones van a seguir.

El buen artesano *no explica, muestra*, explica Sennett, y nos impulsa a evitar declaraciones del tipo “estaba deprimida” para describir algo así como “se acercó lentamente a la cafetera, la taza le pesaba en la mano” para mostrar de esta manera qué es la depresión. La representación física transmite más que la simple palabra. Mostrar, no explicar, es lo que se hace en los talleres cuando el maestro demuestra el procedimiento adecuado mediante la acción: su exposición se convierte en guía. El profesor que solo explica y no guía al alumno está arrojando su conocimiento al vacío. El tutor de futuros docentes muestra con acciones y guía al novel en su camino al descubrimiento de sus propios potenciales (Litwin, 1997).

Sennett (2009) reflexiona acerca del *despertar* de una idea en el artesano que es producto de los *saltos intuitivos* y al buscar explicación en cómo se producen, resalta lo sublime y expresa que lo “sublime sugiere un horizonte ilimitado” (Sennett, 2009: 138). En su argumento con respecto a cómo se origina el salto intuitivo se remite a Hume quien sostiene que la mente amplía su marco de referencia tropezando con lo inesperado, lo imprevisto, la imaginación es algo que *nos ocurre*. Sin embargo, la mente del artesano no funciona como imaginaba Hume, argumenta Sennett, porque las prácticas específicas preparan el terreno en el cual se puede tropezar. Para quienes educan profesores el reto consiste en propiciar un terreno que se cultiva mediante el espacio reflexivo, el desarrollo de habilidades intuitivas y el pensamiento analítico (Atkinson y Claxton, 2002). Para Sennett, las rutinas no son estáticas, evolucionan, y los artesanos progresan. La intuición admite el entrenamiento y comienza con la sensación de que algo que aún no es, podría llegar a ser.

La *pericia* es otro de los pilares que sostiene al artesano. El estudio científico de la pericia ha pasado por dos fases (Holyoke, 1991). Inicialmente se abordaba al *experto* como una persona que había desarrollado capacidades analíticas aplicables a cualquier campo, luego los analistas de la pericia enunciaron la importancia del contenido: el experto tenía que saber mucho acerca de algo en particular. Hoy ambos criterios se combinan ya que se considera que un experto es alguien con tanta capacidad para producir como para reparar (Sennett, 2009), tiene conocimientos que le permiten ver, más allá de los elementos de una técnica, su objetivo y su coherencia de conjunto. Erro Ropo³⁸ (1998) argumenta que una conducta docente experta

³⁸ Ropo realizó una investigación cuyo objetivo fue “buscar las dimensiones y las áreas del conocimiento que los docentes desarrollan con la experiencia” (Ropo 1991: 104). Como paso hacia el análisis del desarrollo de estructuras de conocimiento, su trabajo informa sobre los resultados de un estudio piloto en el que se compararon

se puede comparar con la de un experto de cualquier otro campo, y que la definición de *pericia* ha sido uno de los problemas que han surgido en el estudio de los expertos. Ropo también nos indica que diversos estudios han demostrado que la pericia en la enseñanza se basa en estructuras de conocimiento bien desarrolladas que permiten una conducta eficiente de los docentes en situaciones interactivas. Esta conducta puede estar relacionada con las habilidades técnicas que un individuo posee y puede aplicar en situaciones prácticas, como en situaciones de enseñanza reales. Ropo agrega que, la pericia se desarrolla con la experiencia, pero la experiencia sólo puede contribuir a la pericia si los profesionales son capaces de aprender de ella, es por eso que la formación de los docentes podría consistir en algo más que la construcción de meras habilidades técnicas. De acuerdo con Ropo, otra forma de definir la pericia se relacionaría con el grado de experiencia de los docentes. Aunque la experiencia no garantiza el desarrollo de la pericia, es condición necesaria para él. Por lo tanto se podría sostener que todo docente experto es experimentado, aunque no todos los docentes experimentados son expertos cuando la pericia se mide en términos de la efectividad de la enseñanza. Por otro lado, momentáneamente no sabemos qué características de las estructuras de conocimiento son las más importantes al separar a docentes principiantes de expertos.

Por otro lado, Sennett expone que el prestigio del experto es antiguo, desde la Edad Media el experto ha desempeñado el papel de maestro artesano, que es forzosamente un “experto sociable” (Sennett, 2009: 114). El sociólogo hace referencia a los expertos sociables, que son aquellos que tienden a explicar y a dar consejos a sus clientes y se sienten cómodos en el papel de mentores. El aspecto sociable de la pericia se relaciona con la transferencia del conocimiento que se planteaba en los talleres medievales. Al abrirse al exterior, los expertos sociables se someten ellos mismos a control a la vez que dan cuenta del sentido que tiene su trabajo en y para lo demás. La pericia sociable consiste en buenas prácticas, se alienta la tutoría y se exigen patrones de calidad. Por otro lado, la pericia antisocial posee un entramado más complejo ya que hay una notable desigualdad de conocimiento y habilidad entre el experto y el que no lo es; hace foco en la mera comparación de dicha desigualdad provocando en el otro *no igual* una sensación de humillación y resentimiento. Podemos sostener entonces que hay formas sociables y formas antisociables de ser experto: la pericia sociable marca la habilidad de reparación que se ejerce de la manera que plantea el mentor, los patrones que sirven de guía son transparentes, es decir, comprensibles para los no expertos; la pericia

las prácticas educativas y la conducta en la clase de docentes de Inglés principiantes y experimentados. Aunque la conducta educativa no refleja necesariamente la calidad de las estructuras de conocimiento de los educadores, supuso que existe una correlación entre ellas.

antisocial humilla y acosa a los demás al tiempo que aísla al experto. Mientras que la comparación odiosa tiene un marcado carácter personal, el experto sociable está menos obsesionado por su propia justificación (Sennett, 2009).

La *vocación* es otro de los puntos fuertes que consolida al artesano. El conocimiento común nos indica que la vocación es la inclinación a estado, carrera o profesión. El término proviene del latín *vocatio* –acción de llamar– y para los religiosos, es la inspiración con que Dios llama a algún estado (Fingermann, 2011). Por eso el concepto también se utiliza como sinónimo de llamamiento o convocación. La vocación suele vincularse con los anhelos y con aquello que resulta inspirador para cada sujeto. Es también parte de un proceso que se desarrolla durante toda la vida, ya que se construye de forma permanente. Implica descubrir *quién soy*, *el cómo soy* y *hacia dónde quiero ir* (Fingermann, 2011). Las respuestas a esos interrogantes marcarán la vocación y el camino a seguir por individuo.

Al hacer referencia a este concepto en su ensayo “La ciencia como vocación” Max Weber (1958) consideraba la gradual acumulación de conocimientos y habilidades y la convicción cada vez más firme de tener como destino hacer en la vida precisamente lo que se hace. Sugiere que la vocación científica surge desde adentro, inspirándose en pequeños esfuerzos disciplinados; la *bildung*³⁹ de una persona – su formación temprana y su marco ideológico– prepara el terreno para la actividad auto-motivada y sostenida a lo largo de la vida. Para Sennett (2009) la vocación es la tendencia que siente una persona hacia determinadas actividades, es una inclinación natural que ya desde una edad temprana se revela. Las personas no tienen una sola vocación, agrega el sociólogo sino que tienen muchas; esta posibilidad les permite responder a la más adecuada según su situación y el lugar donde se encuentren. El hombre no está aislado sino que es él y sus circunstancias y el medio en que vive es necesariamente una condición importante a tener en cuenta. Por lo tanto, la vocación se relaciona con las habilidades específicas, las capacidades y las posibilidades sociales, así como también con las oportunidades que brinda el contexto.

³⁹ En su artículo *¿Qué es Bildung? El eterno atractivo de un concepto difuso en la teoría de la educación alemana* Rebekka Horlacher define el término “bildung” (alemán: para su formación) e indica que se refiere a la tradición alemana de cultivarse a sí mismo, en donde la filosofía y la educación están vinculadas de manera tal que se impulsan un proceso de la maduración personal y cultural (Horlacher, 2014). Esta maduración se relaciona con la armonización de la mente del individuo y el corazón, en la unificación de la individualidad e identidad dentro de la sociedad. Desde principios del siglo XIX las ciencias de la educación en Alemania consideran *bildung* como uno de sus conceptos centrales o como uno de sus principios fundamentales. Johann F Herbart (1776-1841), filósofo alemán, conocido como el fundador de la pedagogía como disciplina académica, se le atribuye el desarrollo de los principios fundamentales de este concepto.

Sobre la docencia circulan varias representaciones ¿Se nace docente? ¿Es cierto que los docentes de hoy no tienen vocación? ¿Debe ser un profesional?, ¿un trabajador? Mucho se ha dicho y se dice acerca de la docencia como vocación, profesión o trabajo, no es nuestro debate en curso, sin embargo, se podrá decir que vocación y profesión no son términos contradictorios, sino complementarios. Se puede afirmar que, por lo general, un trabajo bien hecho es obra de alguien a quien le gusta lo que hace, que encuentra satisfacción haciendo lo que hace –vocación– y que al mismo tiempo espera una recompensa por el trabajo realizado, ya que vive de él. Por lo tanto, la figura del vocacional y la del profesional son figuras típicas que configuran un *continuum*, es decir, un espacio de posibilidades donde ambos componentes pueden estar presentes (Tenti Fanfani, 2006). Si nos remitimos a las raíces del oficio del maestro, el contenido vocacional tiende a predominar sobre el componente profesional. Sin embargo, el equilibrio entre ambos componentes varía en función de circunstancias históricas presentes a través del tiempo. Hoy suele decirse que el elemento estrictamente vocacional no es el que predomina en la comunidad docente y el componente profesional es el que lo equilibra. En todo caso, la docencia tiende a ser tan vocacional como cualquier otra actividad (la enfermería, la economía o la ingeniería). Son múltiples los factores que contribuyen al debilitamiento de la vocación para encontrar su contrapeso con la profesión. Uno de ellos, y el que tomaremos en esta ocasión, tiene que ver con el efecto de la relación entre la complejidad creciente del trabajo docente y el crecimiento de los conocimientos científicos y tecnológicos necesarios para realizarlo con éxito. Este complejo entramado de fenómenos acentúa fuertemente las demandas de *profesionalización docente* que va de la mano de la *vocación*.

El *trabajo propio* se anida en el corazón del artesano a modo de orgullo como recompensa de su habilidad y el compromiso por la obra (Sennett, 2009). La mera imitación no produce una satisfacción perdurable ya que la habilidad tiene que evolucionar. La práctica se encarna en el artesano y hace que la habilidad se funda con nuestro ser. “La lentitud del tiempo artesanal permite el trabajo de la reflexión y de la imaginación... la madurez implica mucho tiempo; la propiedad de la habilidad es duradera.” (Sennett, 2009: 191). La enseñanza, como acción cotidiana convoca y nos convoca a una transformación permanente que nos “aproxima a la grandeza de poder educar” (Alliaud, 2017: 15), formar y transformar a otros. Desde este lugar la formación tiene mucho para aportar así como lo tiene el oficio: los que saben y pueden hacerlo o los que pudieron hacerlo y lo hicieron bien: “los expertos, los experimentadores y los experimentados” (Alliaud, 2017: 15). El trabajo propio se enriquece con la creatividad, con el sello que *cada artesano* le imprime.

Hasta aquí hemos desarrollado algunos conceptos clave que capturan la imagen del docente como artesano. Entender el oficio de enseñar como intervención, producción y transformación –que en la docencia se trata de transformar personas, como consecuencia de nuestro accionar, pueden formarse, transformarse en algo distinto a lo que eran- llega a colocarnos en el lugar del artesano; “comprometidos con lo que hacemos, nos acerca a aquellos con quienes trabajamos, y a la vez, nos proyecta hacia la humanidad que contribuimos a eternizar, porque elegimos hacerlo” (Alliaud, 2017: 15). Al iniciar este apartado mencionamos el énfasis en la reflexión que pone la pedagogía contemporánea, el uso de andamiaje, sobre todo en la formación inicial. Esto también conlleva a soslayar las “buenas recetas”⁴⁰ (Davini, 1995) ya sea en lo que se relaciona con aprender de las propuestas de otros, como la enseñanza de criterios didácticos para la acción docente. Nosotros reivindicamos, a través del análisis propuesto por Sennett (2009), la relevancia de los *soportes* en la práctica, sobre todo porque quienes aprenden el oficio de enseñar requieren de aquellos que enseñan que les muestren, les transfieran experiencias y los orienten. “El aprendizaje en las prácticas no requiere de modelos fijos, pero sí de modelizadores que influyan desde sus intervenciones, insertas en la realidad de la enseñanza misma” (Davini, 2015: 123). Asimismo, no debemos perder de vista los aportes de la didáctica, brindando criterios y metodologías para la enseñanza para que los docentes puedan generar sus propios estilos y estrategias. En la Parte IV de esta investigación se ejemplificarán estos conceptos a través de datos obtenidos mediante los instrumentos propuestos. Nos interesa finalizar este desarrollo que hemos realizado con respecto al docente como artesano con una reflexión de Andrea Alliaud que llegó a nuestras manos recientemente y con la que me sentí muy identificada.

[...] Richard Sennett y su obra *El Artesano* representó una gran fuente de inspiración para avanzar sobre muchas de las cuestiones que venía pensando y trabajando en torno a la formación. Algunas ideas me cautivaron de entrada: una, referida a la artesanía en sí, entendida como la habilidad (en cualquier rubro) para hacer las cosas bien, por el simple hecho de hacerlas de esa manera; otra, que caracteriza a la producción artesanal como aquella en la que mano y cabeza (o pensamiento y acción, o teoría y práctica) no se separan, van unidas; y la tercera, asociada con las anteriores, que implica la superación, en estos procesos, de la mecanización técnica, monótona y rutinaria de cualquier

⁴⁰ Con *buenas recetas* Davini se refiere a aprender de las propuestas de otros.

trabajo, al incorporar la posibilidad de pensar, de sentir, así como la de querer mejorar en lo que se está haciendo (Alliaud, 2017: 14).

Así como el taller es el hogar del artesano, el aula es el hogar del docente.
Richard Sennett

Construcción de la identidad profesional docente

Esta tesis no tiene como objetivo analizar en profundidad la identidad profesional docente, sin embargo, no podemos dejar de observar que ésta se va construyendo también a lo largo de la biografía escolar, es por eso que nos permitimos realizar un breve análisis al respecto. El proceso de identificación profesional se constituye en un proceso central, donde lo particular y lo colectivo, de manera íntimamente ligada, articulan el eje central de la profesionalización docente y sus prácticas iniciales comprometiendo la configuración de representaciones subjetivas acerca de la profesión. El sentimiento de identidad comienza a configurarse desde el nacimiento del sujeto a partir de las relaciones que éste va desarrollando con su propio cuerpo, con el medio y, fundamentalmente en el seno familiar. Si bien la identidad se concibe como una entidad que presenta una permanencia y estabilidad en el tiempo, para una mayor comprensión del concepto señalamos dos elementos centrales: uno se refiere a que hay que entender la identidad como un proceso resultante de permanentes interacciones con otros; el otro, a entender la identidad en continua construcción o reconstrucción. Fernández Cruz (1994) manifiesta que la identidad es una construcción de sí mismo como objeto que se experimenta en las relaciones con los demás.

La identificación profesional en la enseñanza se produce a través de un proceso muy lento. La identidad profesional es concebida como una entidad individual construida en relación a un espacio de trabajo y a un grupo profesional de referencia. También como un fenómeno social de apropiación de modelos que se imbrican a partir de políticas sociales y opciones políticas, en un sentido amplio (Branda y Porta, 2012). De esta manera la construcción de la identidad profesional docente que se inicia en la formación inicial, recorre la biografía escolar y continúa durante todo el ejercicio profesional. No se asoma espontáneamente como resultado de un título profesional sino que se va implicando en la configuración de representaciones⁴¹ subjetivas acerca de la profesión que se construye en el

⁴¹ Dedicaremos el apartado siguiente a la definición de “representaciones” de acuerdo con Moscovici y Bourdieu.

tiempo y en el contexto; requiere de un proceso individual que se va entretejiendo dinámicamente. La identidad docente revela cómo éstos viven subjetivamente su trabajo y cuáles son los factores de satisfacción e insatisfacción (Tenti Fanfani, 2006). Se trata de una amalgama entre la experiencia personal y el lugar que le otorga la sociedad. Se conecta con la diversidad de sus identidades profesionales y con la percepción del oficio por los docentes mismos y por la sociedad (Fingermann, 2011). La identidad del docente puede ser entendida como una combinación de *representaciones profesionales*, y como un modo de respuesta a la diferenciación o identificación con otros grupos profesionales (Tenti Fanfani, 2006). Se manifiesta con una parte común a todos los educadores, y una parte específica, en parte individual y en parte ligada a los contextos diferenciales; es una construcción individual que se gesta en la biografía del docente acompañada por las características sociales pero también es una construcción colectiva vinculada al contexto en el que ejerce su profesión. La identidad docente forma parte de su identidad social y se concibe como la *definición de sí mismo* que él elabora. Pero esa identidad lleva consigo una especificidad referida al campo de actividad docente que es común a los miembros que la comparten. Esta identidad *común y colectiva* hace referencia a un proceso de socialización vinculado con la noción de profesión⁴². Desde esta perspectiva el estudio de la identidad profesional es sobre individuos situados en un contexto donde se están implementando estrategias de cambio que explícita o tácitamente se orientan a generar nuevos modos de operar, tanto en el plano de concepciones y herramientas conceptuales como en el de su práctica (Branda y Porta, 2012).

Abordamos la idea de que la identidad es una construcción del sí mismo como objeto que se experimenta en las relaciones con los demás; es un fenómeno de interacción social, en cuanto proceso de identificación personal con un grupo social. Los estudios sobre la identidad profesional docente arrancan de un supuesto básico de partida común: los profesores son sujetos que construyen una percepción del oficio al que van a dedicar su actividad

⁴² El concepto de profesión es el resultado de un marco socio-cultural e ideológico que influye en una práctica laboral, ya que las profesiones son legitimadas por el contexto social en que se desarrollan. No existe una única definición ya que es un concepto socialmente construido, que varía en el marco de las relaciones con las condiciones sociales e históricas de su empleo. Si recurrimos a la literatura sociológica de las últimas décadas podemos identificar una serie de autores que han teorizado sobre las profesiones y el proceso de profesionalización. Algunos sostienen que cualquier profesión que reclame legitimidad debe tener fundamentos técnicos suficientes como para sustentar dicho reclamo. Además debe tener un ámbito bien delimitado, poseer requisitos para la formación de sus miembros y convencer al público de que sus servicios son especialmente confiables. Para un buen número de autores, la profesionalización está asociada a un desempeño autónomo, con responsabilidad sobre la tarea que se desempeña. Pero estos rasgos no se legislan sino que se construyen a partir de la confluencia de tres elementos: la existencia de un entorno laboral adecuado; una formación inicial y continua de calidad, y una gestión y evaluación que mejore la práctica laboral de los docentes (Tenti Fanfani, 2006).

ocupacional y la desarrollan en sus relaciones con los demás (Branda y Porta, 2012). Esta construcción puede concebirse como un proceso subjetivo basado en las propias metas y motivaciones personales, o como un proceso social de identificación colectiva con el grupo total de individuos que se dedican al mismo oficio, a la vez que con grupos y subgrupos específicos de miembros de ese colectivo general. Como señalamos al inicio de este apartado, la construcción de la identidad profesional docente, no es objetivo de esta investigación, pero no podemos ignorar que atraviesa, desde etapas muy tempranas, la biografía escolar de quienes se dedican a enseñar.

Las representaciones docentes

Al hablar de las representaciones de los docentes, no podemos dejar de hacer referencia a Moscovici y a Bourdieu quienes desarrollan lo siguiente: Moscovici (1979) explica que en el acto de representación siempre se relaciona un sujeto (grupal e individual) con un objeto determinado. Representar es, en el sentido estricto de la palabra, volver a presentar, o sea, re-producir y esta re-reducción siempre es subjetiva. En todo caso, la representación siempre es portadora de un significado asociado que le es inherente. Al ser formulada por sujetos sociales, no se trata de una simple reproducción sino de una complicada construcción en la cual tiene un peso importante, además del propio objeto, el carácter activo y creador de cada individuo, el grupo al que pertenece y su entorno. La teoría de las representaciones plantea que no hay distinción alguna entre los universos externo e interno. A esto Moscovici (1979) afirma que el sujeto y el objeto no son fundamentalmente distintos. Los objetos están inscritos en contextos activos, estructurados por la persona o el grupo en cuestión como prolongación de sus visiones particulares y de sus prácticas cotidianas. Para Moscovici, una representación social es:

[...] una modalidad particular de conocimiento cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos. Es un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios, liberan los poderes de su imaginación (1979: 17-18).

Las representaciones son una forma de pensamiento natural informal, un tipo de saber empírico, que además se articula al interior de los grupos con una utilidad práctica, en esencia como una guía para la acción social de los sujetos, es decir, como un saber finalizado.

Las representaciones están inscritas en los pliegues del cuerpo, en las disposiciones que tenemos y en los gestos que realizamos. Forman la sustancia de ese *habitus* del que hablaban los antiguos, que transforma una masa de instintos y órganos en un universo ordenado, en un microcosmos humano del macrocosmos físico, hasta el punto de hacer que nuestra biología aparezca como una sociología y una psicología, nuestra naturaleza como una obra de la cultura. Enraizada así en el cuerpo, la vida de las representaciones se revela como una vida de memoria (Moscovici y Hewstone, 1986: 708-709).

Entonces, de acuerdo con lo expuesto por Moscovici (1979), toda representación engloba los siguientes aspectos: siempre es la representación de un objeto; tiene un carácter de imagen y la propiedad de poder intercambiar lo sensible y la idea, la percepción y el concepto; tiene un carácter simbólico y significativo, un carácter constructivo y un carácter autónomo y creativo.

Para Bourdieu (1996) las representaciones, creencias,⁴³ pensamientos y percepciones de los agentes varían y se organizan según su posición en el campo social y según su incorporación de las estructuras sociales en el *habitus*. Todo el universo del que se ocupa la ciencia social es el objeto, y en parte el producto, de representaciones antagónicas, cuyas existencias mismas dependen de sus pretensiones de verdad. Se distinguen varias clases de representaciones que efectúan los actores. Crean también representaciones sobre las de los otros acerca de sus prácticas. Asimismo, tienen representaciones acerca de las posturas diferentes a las suyas y elaboran nuevas sobre la representación social de su práctica. Entonces, serían experiencias implícitas, a veces no verbales, cercanas al inconsciente de clase y representativas del dominio de las prácticas del campo. Por ello decimos que son el sentido del juego vivido. Implican una relación entre el punto ocupado en el campo y el punto de vista sobre el punto ocupado. Es por esto que existe una *pluralidad de visiones de mundo* y de *puntos de vista* que, naturalmente tiene una génesis social, porque la estructura y el volumen de los capitales poseídos originan no sólo representaciones sino también preferencias.

Por lo expuesto, las representaciones cobran relevancia en el campo de la educación ya que, de acuerdo con lo expresado por Bourdieu, lo que está *en juego* es el conocimiento y las prácticas de ese campo, las categorías que los hacen posibles, así como lo que se enseña y se

⁴³ Las creencias se asocian con la *doxa*, que es propia de cada uno de los campos y es “el conjunto de creencias fundantes que ni siquiera necesitan afirmarse”, no son “ni conscientes ni explícitas” (Bourdieu, 1997a: 29).

hace –el currículo explícito– y lo que no se enseña y no se hace –el currículo nulo–, más la capacidad o la imposibilidad de dar existencia legítima al campo y a sus componentes (Bourdieu, 1990). Entonces cuando el autor hace referencia a disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructurantes, hace alusión a los principios generadores y organizadores de las prácticas y representaciones. El mundo práctico se constituye en relación con el *habitus* como sistema de estructuras cognitivas y motivacionales, consideradas naturales debido a que “están en el principio de los principios” (Davini, 2015: 25), como lo impensable. Esto implica también luchas en torno a los tipos de capital simbólico y cultural⁴⁴ consagrados que prevalecerán en el campo. Los educadores enfrentan a la *realidad* objetiva educativa a partir de sus propias visiones, no a través de las ajenas (Bourdieu y Passeron, 1995). Nos permitimos en este punto retomar la investigación de Andrea Alliaud (2010) quien buscó avanzar en la indagación del principio de producción u organización de las prácticas en los productos que los sujetos fueron incorporando a lo largo de la historia escolar, es decir, siguiendo la reflexión de la autora, en sus *habitus*. Así, el principio de las diferencias de los *habitus* individuales reside en la singularidad de las trayectorias sociales y personales, en función de experiencias anteriores de miembros de un mismo grupo.



Figura II: Experiencias formativas.

⁴⁴ Desarrollaremos los conceptos de capital cultural y capital simbólico en el apartado relacionado con las instituciones educativas.

CAPÍTULO II:

La narrativa de la mano de la práctica docente

*La narrativa [...] es una profunda reflexión sobre la condición humana, sobre la
caza más que sobre la presa.
Jerome Bruner*

La narrativa propiamente dicha

El verbo narrar proviene de contar, el *narrare* latino y el de conocer, de aquél que sabe de un mundo particular, *gnarus* (Bruner, 2013). Cuando hablamos de narrativa nos podemos estar refiriendo a una historia corta con un tópico determinado sobre un acontecimiento, participantes y personajes específicos –un encuentro con alguien, un suceso, un evento, etc.- una historia extensa acerca de una experiencia o aspecto significativo de nuestra vida –la escuela, el trabajo o un movimiento social– o una narrativa completa de nuestra vida desde nuestro nacimiento hasta el presente –biografía o autobiografía– (Chase, 2015). Se trata de una forma particular del discurso que crea significado en retrospectiva; convierte la experiencia individual en una moneda colectiva que circula en una base más amplia que la mera relación interpersonal. Es un modo de comprender las acciones propias y de los demás, de organizar acontecimientos de un modo significativo (Bruner, 1997). Comunica el punto de vista del narrador como también expresa emociones, pensamientos e interpretaciones. Pone énfasis en la singularidad de la acción o suceso humano (Bruner, 2013; Polkinhorne, 1995), cuando alguien relata una historia construye y le da forma al *self*, a la experiencia y a la realidad. Una narrativa es una producción conjunta con el narrador y el oyente ya sea que el relato surja de manera espontánea o inducida por un entrevistador, es “una ventana transparente hacia la realidad, no una matriz que le impone su forma” (Bruner, 2013: 20). De la narrativa se desprenden ideas, hechos, temores y anhelos desde la perspectiva de quien narra y la contextualiza. McEwan y Egan (1998) afirman que la narrativa nos sumerge en el comportamiento humano permitiéndonos recorrer los pensamientos, intenciones y sentimientos de los sujetos. Es parte de la acción humana que se da en la intersubjetividad, producida por un entramado de relaciones culturales y políticas, que se significa al narrar lo vivido.

La narrativa se puede interpretar de tres maneras diferentes (Connelly y Clandinin, 1990): como fenómeno, como método y como uso. Cuando hablamos de *fenómeno* nos estamos refiriendo a la narrativa como producto o resultado escrito o hablado; como *método*

de investigación hacemos alusión a la narrativa como forma de construir y analizar los fenómenos narrativos; el *uso* que se puede hacer de la narrativa tiene diferentes fines, como por ejemplo, impulsar, mediante la reflexión que se desprende del acto de narrar, cambios en la práctica docente. “La narrativa designa la cualidad estructurada de la experiencia vista como relato; por otro lado las pautas/formas de construir sentido, a partir de hechos temporales personales, por medio de la descripción y análisis de los datos. La narrativa es tanto una estructura como método para recapitular experiencias” (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001). Entonces, debemos diferenciar claramente la *narrativa misma* –fenómeno, relato oral y escrito–, *investigación narrativa* –formas de recordar, construir y reconstruir– y el *uso de la narrativa* –como dispositivo que sirve para generar un cambio en la práctica a través de la reflexión. De esta manera, podemos apreciar que la narrativa es una estructura de construcción de significados ya que los sujetos piensan y dan sentido a la experiencia en una dimensión temporal de acuerdo con estructuras narrativas.

La narrativa en educación: un abanico de posibilidades que se abre

Las experiencias pedagógicas, las historias escolares y los relatos de enseñanza que narran los docentes en primera persona generan una fuente muy valiosa para conocer lo que hacen, piensan y sienten quienes habitan la escuela, porque al narrar se relatan los actos humanos y los sentimientos presentes en la vida de los involucrados. Está comprometido lo cognitivo, lo afectivo y la acción que se expresan por medio del relato y se convierte en un material pedagógico muy potente sobre el que se pueden diseñar y llevar a cabo dispositivos para desarrollo profesional de docentes, tanto durante su preparación inicial como durante la implementación de los distintos planes de capacitación. Polkinghorne (1995: 150) adopta la siguiente posición: “Alcanzamos nuestra identidad y la idea de nosotros mismos por el uso de la configuración narrativa, y totalizamos nuestra existencia comprendiéndola como la expresión de una historia simple que se revela”.

Los creadores de la indagación narrativa –*narrative inquiry*– asomaron una aproximación en su publicación fundacional en *Educational Researcher* (Connelly y Clandinin, 1990). Apoyar el uso de la narrativa en la investigación educativa implica pensar que todos los humanos son narradores que viven existencias relatadas donde son co-autores y personajes. Así, experimentar la narrativa implica explorar formas de vivenciar al mundo que comprenden las tres dimensiones mencionadas en el apartado anterior: la primera nos remite a la *cualidad ontológica* de la narrativa, es decir, al fenómeno relatado. La segunda nos dirige a

su *condición metodológica*, es decir, considera a la indagación narrativa como metodología de investigación de corte cualitativo para abordar a los fenómenos contados. La tercera comprende el empleo de *textos de campo* narrativos que han sido recogidos para investigar el fenómeno, refiriendo a la materialidad de los relatos y a sus modos de conocerlos, no sólo a técnicas de recolección (Connelly y Clandinin, 1990, 1994, 2006).

La historia de la propia vida suele ser un vehículo para tomar distancia de esa experiencia y así convertirla en un objeto de *reflexión*. Así el docente se *escapa* momentáneamente del ajetreo de la vida del aula para explorar su vida y resignificar su experiencia. Algunos investigadores (Caporossi, 2009; Suárez, 2005; Bolívar et al. 2001) han analizado este proceso argumentando que, cuando entra en acción la reflexión surge la verdadera posibilidad de romper con nuestra visión de nosotros mismos y avanzar hacia otro lugar. Agregan que la entrevista interactiva sobre las autobiografías de los maestros es una excelente vía hacia el *cambio de actitud*; y desde allí, hacia una suerte de *emancipación* de los trillados caminos de pensamiento acerca del propio trabajo. El término emancipación⁴⁵ implica tener una visión más crítica del lugar que cada uno de nosotros ocupa en la profesión y en la organización social de ésta. Nuestra postura al respecto es que, explorar la propia vida como docente puede abrir vías novedosas para reconstruir formas de actuar y de ser en el aula y a partir de allí, para repensar la propia práctica. Lo atrayente de las biografías es que sin tener la necesidad de recurrir a leyes, podemos responder a la pregunta de por qué sucedió algo ya que esta respuesta puede encontrarse en la conjunción de acontecimientos diferentes en cada historia (Bolívar et al. 2013). Lo fascinante de los datos, es poder recoger material integralmente sin realizar ninguna intervención y dejarlo intacto (Suarez, 2005).

Este enfoque ha sido cada vez más utilizado en estudios sobre la experiencia educativa. En ciencias sociales a partir de los años setenta, comenzamos a transitar un camino que abandona el enfoque tradicional positivista y se dirige hacia una perspectiva interpretativa. De esta manera incursionamos en un tipo de investigación que tiene un doble rol: por un lado se le da “la voz a los profesores y profesoras sobre sus preocupaciones y sus vidas” por el otro, “supone una fisura en los modos habituales de comprender e investigar lo social” (Bolívar et al., 2001: 55). Comenzamos con una idea revolucionaria que, de acuerdo

⁴⁵ En las últimas décadas del siglo XX surge un pensamiento pedagógico que, en cierta manera, está caracterizado por su fe en la educación como proceso emancipador. Se trata de una práctica encaminada al logro de un mundo más justo y más humano, por su solidaridad con los grupos sociales más desfavorecidos y por su crítica tanto a las prácticas pedagógicas precedentes como a la realidad social y política en la que se lleva a cabo el proceso educativo. Este pensamiento tiene su semilla en la *emancipación y liberación* de los oprimidos (Freire, 1970) y de esta forma logra que todos puedan de alguna manera, influir sobre su propio mundo.

con Bruner (1997), al teorizar sobre la práctica, debemos partir del saber popular que tienen los propios conocimientos implicados en enseñar y aprender. A su vez, si queremos entender cómo una persona piensa, actúa, siente, o cómo conoce lo que sabe, es preciso entrar en la dimensión individual de la vida no solo actual, sino retrospectiva, que ha configurado lo que es, cómo piensa y actúa.

La investigación narrativa intenta poner a disposición tiempos, espacios esfuerzos para que, escribiendo, leyendo, conversando y pensando, los docentes podamos mostrar legítimamente lo que pasa y lo que nos pasa en la formación de otros docentes en nuestra propia formación, en tanto que autores y protagonistas centrales de nuestras experiencias (Suárez, 2005: 10)

En resumen, la indagación narrativa nos aproxima a las vidas en la educación en su temporalidad, su socialidad y su espacialidad⁴⁶. Necesitamos prestar atención a dichas existencias, no sólo por lo que cuentan sino por *cómo* y *por qué* lo relatan, lo vuelven a relatar y a revivir. En este contexto, los docentes existen como sujetos que pueden narrar, vivir y revivir sus historias (Connelly y Clandinin, 1990, 1994, 2006).

La narrativa en la trayectoria docente

La investigación sobre el ciclo de vida ha existido, en realidad, desde que filósofos y novelistas empezaron a estudiar la vida de las personas. Pero el camino “más científico” de las vidas humanas ha seguido rumbos especializados, en cada caso con estudios o conceptualizaciones que admiten una medición. Existe un sendero sociológico, que se inició con la Escuela de Chicago y el resurgimiento de la tradición de la historia oral, junto con la elaboración del interaccionismo simbólico. A lo largo de su desarrollo, esta escuela produjo importantes estudios acerca de la socialización del adulto y del pautado de las carreras.

¿Qué sabemos en particular acerca de la vida y trayectoria de los maestros? Hasta fines de la década de 1970, muy poco. Desde entonces la visión se ha ido ampliando. A partir de trabajos, algunos procedentes de Inglaterra, (Goodson, 1981; Nias, 1989; Sikes, Measor y Woods, 1985), empezamos a comprender cómo se despliega la carrera de un maestro y qué

⁴⁶ En su metáfora de paisaje – *landscape* - Connelly y Clandinin nos hablan de *space, place and time*, y al ahondar en el término *space* hacen referencia a lo que ellos denominan *sociability*, es decir, a un espacio que lo ocupan personas y eventos que se entrelazan en las relaciones interpersonales. Optamos en esta tesis usar la traducción “socialidad” para referirnos a *sociability* buscando mantener el sentido que los autores desean otorgar. Ahondaremos en estos términos en los capítulos siguientes.

explica esa trayectoria, no sólo desde su punto de vista, sino también desde la perspectiva de otras personas. De esta manera, ciertos interrogantes irresistibles en la investigación fueron surgiendo, por ejemplo, ¿Cómo interpretaron los maestros sus carreras en diferentes momentos? ¿Cómo veían a sus pares más jóvenes y mayores? Estos docentes, ¿volverían a elegir su carrera? ¿Cuáles fueron los acontecimientos de su vida privada que mayor influencia tuvieron sobre su labor?, entre otros.

Daniel Suárez (2005) sostiene que las narraciones, que revelan un saber pedagógico construido en el tiempo y con la práctica, son materiales densos y significativos que promueven la reflexión y el intercambio horizontal ya sea entre docentes o entre practicantes; no se construyen en soledad sino que en relación con lo que el sujeto significa en el presente los acontecimientos del pasado. El autor agrega que las experiencias escolares constituyen un capital social y educativo digno de ser comunicado y puesto en tensión para que, a través de la reflexión, pueda ser usado en otros ámbitos y experiencias pedagógicas. Asimismo, alienta a interpelar y ubicar a los docentes como actores de los propios procesos de formación y productores de saber pedagógico dando cuenta, mediante el uso de la narrativa, de esos saberes y experiencias. Su valor en la enseñanza y en el aprendizaje se da porque quienes narran, recuperan la autoridad sobre su propia práctica al expresarse como los mismos autores del relato, dado que las narraciones tienen siempre un sujeto, un yo que le da sentido a una experiencia en particular. Alicia Caporossi (2009) advierte que la narrativa es un componente importante para la construcción del conocimiento profesional docente y que colabora en el mejoramiento de la propia práctica. El acto de narrar va más allá de lo individual al situarse en un contexto ya que al narrar se recuperan las acciones vividas dándole voz a los hechos del pasado “resignificamos aquellas palabras al historizarlas” (Caporossi, 2009: 111).

La narrativa que se origina a partir de las experiencias de formación muestra que el interés por contar la historia propia o colectiva emerge la necesidad de explicar algo significativo a aquel que no ha tenido la experiencia (Suárez, 2005; Caporossi, 2009). Es la cualidad reflexiva la que alienta al docente que narra, a darle un nuevo sentido a su propia práctica, que puede tornarse diferente o incluso hasta más profundo que el existente. Esta visión de sí que producen los docentes cuando narran, los constituyen. Lo que se busca en los escritos y en las experiencias es conocer y actuar con los significados relacionándolos con los contextos en que tuvieron lugar. El registro, la sistematización narrativa, la difusión de las experiencias y saberes contados con la voz de los propios docentes, “constituyen [...] una propuesta político pedagógica para la escuela y un programa alternativo para el desarrollo profesional docente.” (Suárez, 2005: 29). La documentación narrativa de experiencias

pedagógicas involucra una perspectiva más integral y compleja de la formación y desarrollo profesional de docentes, como también una articulación horizontal entre maestros y profesores. Durante el proceso de documentación de experiencias de formación las narrativas permiten rescatar lo que les pasa a los sujetos mientras las escriben y luego leen sus relatos, en ocasiones sucede una movilización de las emociones en la tarea de escribir, “La escritura eriza la piel y hasta puede provocar lágrimas.” (Suárez, 2005: 43).

Raúl Menghini (2016) alienta a la utilización de las narrativas en los procesos de formación docente. Agrega que, el uso deliberado de las narraciones radica en la potencialidad de las diversas herramientas de la narrativa que invitan a desarrollar procesos reflexivos por medio de la escritura. Al volver sobre la propia práctica, el contenido de la narrativa permite revisar el proceso de enseñanza del sujeto para así poder cuestionar lo realizado buscando los motivos y las causas en el proceso constante de aprender a enseñar. Al involucrarse en su biografía escolar, el narrador le da sentido al pasado y al presente entre lo que fue y es, ya que su abordaje está determinado por el momento presente y por las actuales condiciones contextuales seleccionando lo que narra. No se trata de un simple inventario de hechos, sino de relatos reconstruidos con imágenes del pasado proyectadas en el presente. Es desde este lugar que la narrativa alienta a reflexionar acerca de cómo se construye el conocimiento profesional. De esta manera, estamos en presencia de la narrativa como reflexión⁴⁷ o “narrativa reflexiva” (Caporossi, 2009; Connelly y Clandinin, 1990) que, por medio del relato, se aproxima a la acción cuando bucea en el pensamiento y resignifica lo vivido. Es el momento en que los docentes están conscientes de la práctica ya desarrollada y de la que está por venir porque se “revela un campo de batalla donde las fuerzas del pasado y del futuro chocan entre sí” (Caporossi, 2009: 112) y porque al ser parte de un proceso metacognitivo se da lugar a la interpretación del acto pedagógico. La autora sostiene que el uso de la narrativa de la biografía escolar en los diferentes momentos de la trayectoria docente, es un dispositivo muy valioso para sistematizar los procesos reflexivos ya que influye sobre la acción porque las narrativas analizadas e interpretadas impactan en las futuras decisiones en torno a la práctica. Asimismo, dentro del marco del enfoque interpretativo de esta investigación, coincidimos con la mirada de Bolívar et al. en torno a la narrativa cuando sostienen que: “Supone un proceso reflexivo de autodescubrimiento del significado que han

⁴⁷ Entendemos la reflexión como una reconstrucción crítica que se genera tanto de manera individual como colectiva. Cuando toma lugar de manera grupal se potencia mediante la interacción con otros, mediante el debate y la cooperación.

tenido los acontecimientos y experiencias que han jalonado la vida. La propia identidad personal se configura en dicho proceso de interpretación constructiva del sentido de la vida (dar significado, identificar influencias, interpretar la experiencia)” (Bolívar et al., 2001: 159). Menghini (2016) agrega que las narrativas en los procesos de formación docente se vienen utilizando en distintos momentos o instancias de este proceso, tanto en la enseñanza como en la evaluación, y en particular en los dispositivos de prácticas y residencias “dado que resultan ser sumamente ricas para favorecer la reflexión acerca de las prácticas” (Menghini, 2016: 179).

La narrativa como enfoque metodológico

Hasta no hace muchos años, las biografías orales y escritas han sido subestimadas, consideradas como formas de representación de segundo orden, datos en bruto, *casi* literatura. Se ha tratado como información no relevante las *voces mismas* de los docentes y en el marco interpretativo que ellos usan para comprender sus propias prácticas de aula; se ha tomado como un relato anecdótico carente de hipótesis o explicación. Al aplicar al ámbito social el método científico de corte positivista, apoyado en las ciencias naturales, aunque con variantes y resignificaciones, da como resultado conceptualizaciones tales como las siguientes: el mundo social es muy parecido al natural, por lo tanto debe ser explicado como si nos estuviésemos refiriendo a cosas; o que el mundo es objetivo e independiente del investigador; consiste en un conjunto de eventos o fenómenos, ordenados en leyes que, mediante el empleo de los métodos científicos y observación atenta, es posible descubrir, explicar, predecir, y controlar sucesos o fenómenos.

Desde la pérdida de fuerza del positivismo pasando por el giro hermenéutico y con la voluntad de dar una explicación científica a las acciones humanas, se ha intentado entender a los fenómenos sociales, y a la enseñanza, como texto cuyo significado se ve revalorizado por la interpretación hermenéutica que brindan los propios actores. Se trata de dar una nueva comprensión a la enseñanza tomando en cuenta a los significados de los agentes. La hermenéutica logra dar sentido y comprender la experiencia vivida y narrada, sin tener que recurrir a la explicación por causa y efecto. Una explicación interpretativa, de acuerdo con Geertz (1988), se focaliza en el significado que las instituciones, acciones, imágenes, expresiones, acontecimientos y costumbres tienen para quienes las habitan, las poseen o las viven.

El Enfoque Narrativo se centra en el relato o narración como género específico del discurso. “La gente lleva vidas relatadas y cuenta las historias de esas vidas mientras que los investigadores narrativos buscan describir vidas, recoger y contar historias sobre ellas y escribir relatos de experiencia” (Conelly y Clandinin 1994: 12). Como forma de investigación, la narrativa se refiere a las pautas o formas de construir sentido a partir de acciones singulares y temporales por medio de la descripción y análisis de los datos biográficos. Es una particular reconstrucción de la experiencia por la que, mediante un proceso reflexivo se resignifica lo vivido.

La investigación narrativa tiene dos funciones fundamentales. Por un lado, provee formas de interpretación y por el otro proporciona guías para la acción. Asimismo, la narrativa es una estructura de *construcción de significados*, los humanos piensan, perciben y dan sentido a la experiencia de acuerdo con estructuras narrativas. Es también una dimensión esencial de la experiencia vivida, pues la conciencia de nuestra vida está *estructurada temporalmente* (Bolívar et al. 2001): la narrativa se configura temporalmente y el tiempo vivido no puede ser descrito sino en forma de narrativa, como tiempo narrado, articulado en una historia. Los sujetos son esencialmente escritores de los relatos de sus vidas. Ahondaremos en la investigación narrativa en el Capítulo VI de esta tesis.

A modo de reflexión

El auge en la difusión y uso de la narrativa puede encontrar su justificación en la preocupación de los docentes por colaborar con el desarrollo de las mentes jóvenes, por lo tanto, los propios educadores buscan tener por lo menos una comprensión básica de quiénes son y cómo han llegado a serlo. Estas inquietudes ontológicas que se relacionan con el crecimiento y el cambio, se vinculan inevitablemente con cuestiones de identidad personal y profesional y para muchos profesores, con la recuperación o el descubrimiento de su propia voz. Sin embargo, hay algo que con frecuencia se pasa por alto en las discusiones sobre el lugar que ocupa la narrativa en la educación: que las imágenes y los relatos docentes que llegan a la conciencia pública y despiertan la atención crítica son relatos escritos sobre la docencia, *textos congelados* contruidos de cierta manera y para ciertos fines por medio de actos cargados de intencionalidad.

La narrativa nos ofrece no solamente entender la docencia sino buscar elementos para mejorarla y un cambio de esta magnitud surge desde adentro, a través de una nueva descripción de la práctica en la que se explican las insuficiencias de los anteriores

compromisos teóricos y pre-teóricos y se trazan nuevas y mejores vías para la práctica. El compromiso reflexivo con la práctica sirve para expresar lo que hacemos y por qué lo hacemos, nos permite adoptar una postura crítica que puede contribuir a la elaboración de una explicación más completa de nuestras prácticas, es fructífero porque amplía nuestra comprensión y provoca consecuencias de mejora.

Leonor Arfuch (2002) sostiene que los usos científicos considerados en sentido amplio como *biográficos* exceden la tradicional definición de un método o enfoque para articularse a otras formas narrativas en un constante proceso de hibridación. Pero en este proceso hay un rasgo que diversas perspectivas comparten: el carácter dialógico, conversacional, interactivo, que hace del encuentro entre sujetos una escena fundante de la investigación. Una gran parte de temas educativos pueden ser estudiados utilizando este enfoque, sobre todo aquellas cuestiones relacionadas con el trabajo docente, la vida de los profesores y alumnos. El objetivo es reconstruir lo que han sido las experiencias de vida y cómo han marcado la carrera profesional de los actores. De esta manera, volvemos a las experiencias significativas que encontramos en la vida cotidiana, tratando con las preocupaciones que normalmente quedan excluidas de la ciencia como la conocemos tradicionalmente. Este enfoque también es en sí mismo un medio para que los profesores reflexionen sobre su vida profesional, para apropiarse de la experiencia vivida y adquirir nuevas comprensiones de ellos mismos, como base para el desarrollo personal y profesional. Reconocemos el valor de reconstruir las prácticas de enseñanza a partir de los propios relatos de los docentes, ya que “las narraciones de los docentes, sus intuiciones, la sabiduría práctica, [...] constituyen un nuevo marco de pensamiento para el estudio de las prácticas de enseñanza” (Litwin, 2012: 26).

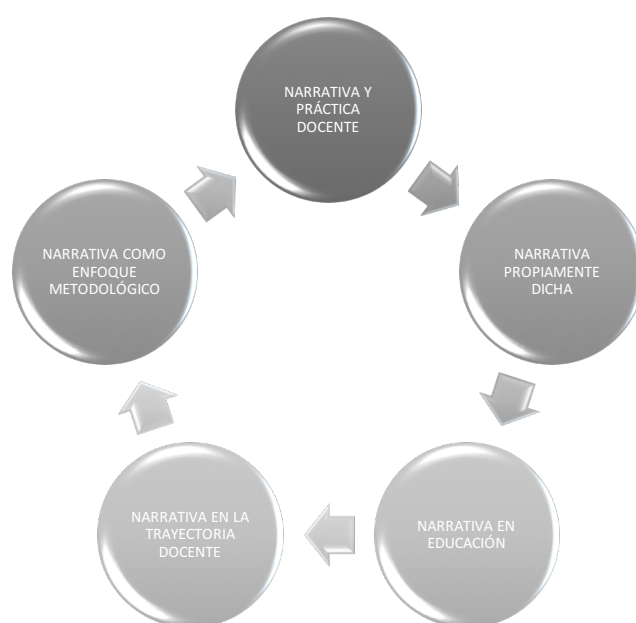


Figura III: Narrativa y práctica docente.

CAPÍTULO III:

Las instituciones educativas

Las historias de vida en la escuela constituyen, para quienes se dedican a enseñar, una fuente de experiencia que tendrá un alto impacto en el desempeño profesional, sobre todo para los recién iniciados.
Andrea Alliaud,

Las huellas que deja la escuela en quienes la transitan

En ocasiones nos preguntamos qué implica ser docente en el presente contexto educativo. Si bien es una pregunta legítima y digna de un análisis que conduzca a una respuesta profunda tanto para los propios docentes, para los estudiantes del profesorado como para la sociedad, hay cuestiones previas que se deben comprender porque moldean los futuros docentes y los que ya ejercen la profesión. Daniel Suárez (2005) señala que lo que sucede en las escuelas a menudo se relaciona con lo que les sucede a los docentes y a los estudiantes con los significados particulares que les otorgan, con las vivencias escolares y con las experiencias adquiridas por haber transitado un tiempo y un lugar particulares bajo circunstancias que también son particulares e irrepetibles. De esta manera, continúa el autor, las biografías de los sujetos están afectadas por los procesos de escolarización. Las decisiones que toman los docentes y su accionar nos remiten a “aspectos que constituyen el complejo abanico de sus diversos itinerarios de formación” (Suárez, 2005: 23) que han influido en sus trayectorias. Tanto los planes de estudio de desde su formación inicial como las tradiciones de las instituciones, las culturas escolares compartidas e incluso aquellas cuestiones vividas que no desean reproducir, forman un conjunto de elementos que aglutinan sus experiencias formativas.

La escuela está presente todos los días en la vida de los sujetos desde que somos niños, por lo que el trayecto escolar cobra un valor preponderante que reside en su presencia sistemática por un largo tiempo; atraviesa etapas decisivas en la construcción de la subjetividad, como son la infancia y la adolescencia, en la que los sujetos transitan involucrándose con el ámbito escolar. Observamos que la escuela no solo está a cargo de enseñar los contenidos curriculares, sino que también lleva en sí misma una enseñanza que tiene que ver con cómo actuar, cómo aprender y cómo enseñar; tiene que asegurar la apropiación de conocimientos y habilidades complejas que incluyen desde conocimientos formalizados hasta competencias sociales más sofisticadas, necesarias para convivir y

relacionarse con otros. La larga exposición del sujeto a las distintas formas de enseñar de los docentes, de habitar y actuar dentro en la institución educativa es algo que cada uno vive, es una mochila que cada uno posee y que luego será formativa para quienes se dedican a enseñar. De esta manera Liliana Sanjurjo (2000) sostiene que los saberes impregnados durante la biografía escolar, durante el paso por la escuela, son *saberes fuertes* que no se hacen agua fácilmente ya que fueron aprendidos como experiencias de vida y sin ningún tipo de mediación.

Estas cuestiones conducen a indagar acerca de las huellas que deja la escuela en cada sujeto que ha pasado por ella. Para ello, se deben comprender las distintas relaciones que se entretejen en el interior de las instituciones educativas y los objetivos explícitos e implícitos que prevalecen. Este apartado se propone desarrollar conceptos que permitan comprender algunas de estas relaciones. Se hará un breve recorrido por corrientes teóricas y autores provenientes del pensamiento crítico. Ahondaremos así en cuestiones epistemológicas en torno al lugar que ocupa la educación y la urdimbre que se genera. De esta manera proponemos un análisis crítico replanteando conceptos como *poder, saber, habitus, capital cultural, violencia simbólica y acción pedagógica* que nos ayuden a comprender algunos procesos sociales como producto de intervención de las instituciones educativas. Tomamos pensadores como Foucault y Bourdieu, para este análisis en el que se concibe a la Escuela como a una institución que no es neutra sino de naturaleza política.

La relación poder-saber

El trabajo de la obra de Michael Foucault gira en torno a un compromiso en defensa de la libertad que a su vez presenta una vinculación estrecha con las relaciones de poder que atraviesan los cuerpos para grabarse en las conciencias. La libertad se refleja en lo que somos, en lo que hacemos y en cómo nos percibimos a nosotros mismos y tiene que ver de manera directa con nuestros comportamientos y sentimientos (Branda, 2015).

Foucault hace una crítica de las prácticas educativas que se ejercen en la escuela desde la relación entre *saber y poder* y sus implicancias en las prácticas escolares. En su línea de reflexión en torno a la *verdad* como verdad objetiva, neutra, necesaria y universal que delineó todo su trabajo, también critica la oposición entre el discurso verdadero y el discurso falso como un sistema de exclusión (Branda, 2015). Foucault incita a poner en duda toda verdad o por lo menos a cuestionarnos qué efectos ocultos de poder persigue.

El *poder* tiene la fuerza de imponer la verdad, condiciona la receptividad de la verdad de los receptores, es decir, crea la verdad. La verdad no existe como tal pero sí su interpretación y lo que el poder puede repetir muchas veces hasta que el sujeto se crea esa verdad (Foucault, 1989). Friedrich Nietzsche⁴⁸ afirma que *no hay hechos, hay interpretaciones*; el poder tiene la autoridad de imponer la verdad que ha interpretado, su verdad, como legítima (Foucault, 1989) y tiene que imponer su verdad a través de todos los medios posibles para penetrar en la conciencia de los sujetos y hacerla suya.

En *Microfísica del poder* (1989) Foucault no se pregunta qué es el poder sino cómo se ejerce y qué efectos produce en los sujetos concretos. De acuerdo a la concepción foucaultiana el poder no es una cosa que algo múltiple que atraviesa a los sujetos en relaciones entre dominantes y dominados. El poder se ejerce, no se posee. Sin embargo, el poder no es represivo, es productivo, ya que obedece a las preguntas ¿cómo se producen sujetos sociales? Y ¿qué los atraviesa, marcan, guían y orientan en tanto sujetos inmersos en relaciones de poder? Foucault se propone un análisis del poder en el que describe cómo éste circula y va guiando el accionar de los distintos sujetos a la vez que moldea sus cuerpos y sus mentes.

Así se llega a la cuestión de la voluntad de verdad como voluntad de poder, para interpretar al saber como instrumento de poder. Se observa que detrás de la verdad se oculta la voluntad de poder, y esta verdad no es más que una justificación para dominar y exigir sumisión (Foucault, 1989). De esta manera el saber juega con una doble arma silenciadora, la que condena al silencio los discursos *excluidos* y la que determina u ordena los discursos *aceptables*. La verdad está sujeta al poder, no existe fuera de los sistemas de poder que la producen y legitiman. Foucault continúa su análisis aseverando que el poder determina por medio de su discurso ya aceptado como verdadero, qué procedimientos, instituciones y personas pueden distinguir entre un discurso verdadero de otro falso. Pero el saber no es únicamente objeto del poder sino también su instrumento; el saber, el conocer, dice Foucault (1998), es dominar y agrega que no es posible ejercer el poder sin haberse apropiado previamente de un saber. Poder y saber son dos caras de la misma moneda, todo poder genera saber y todo saber proviene de un poder. El poder controla el saber ejerciendo distintos procedimientos de control, por ejemplo silenciando aquellos discursos que no se encuentran dentro de los criterios definidos por este poder (1998). El poder no puede obviar distintas

⁴⁸ Frase que se plasma en la obra de Friedrich Nietzsche, *La genealogía de la moral*, cuya primera edición data de 1887. Su nombre original en alemán: *Zur Genealogie der Moral: Eine Streitschrift*

estrategias de control e imposición que están determinando de qué manera se debe o puede pensar, qué se puede mirar o sobre qué es conveniente hablar. Foucault (1998) afirma que el saber no está al alcance de todos, sino solo al alcance de unos elegidos y que el discurso de la verdad le pertenece a quienes poseen el poder, a aquellos que dominan la enseñanza. Solo aquel que posee poder puede transformar un discurso en verdadero, pues la verdad exige la existencia de un grupo de personas que decidan qué discurso va a ser el verdadero cuales otros no. Quien tiene el poder puede imponer su saber, un saber que legitima el ejercicio de ese poder, con lo que el círculo se cierra y la necesidad mutua se retroalimenta.

Michel Foucault despliega en *Vigilar y Castigar* (1998) un desarrollo profundo de cómo los individuos creemos que somos más libres cuando más sometidos estamos, y el papel que juegan las instituciones educativas en esta creencia. Señala que la escuela, al ejercer el mismo tipo de poder que la fábrica, la cárcel, el cuartel o el hospicio, busca disciplinar el cuerpo y la mente de los individuos para el ejercicio del poder. En el caso de la enseñanza el instrumento del examen es una de las estrategias de reproducción de las relaciones de poder. En la medida en que el estudiante se encuentra a merced del examinador, está siendo sometido a una forma de poder. Las personas se clasifican como objetos, *revelándoles* la verdad sobre sí mismos y al construir de este modo a los sujetos, el poder moderno produce individuos gobernables.

Esta relación saber y poder logra instalarse en las instituciones educativas ya que por un lado, el mensaje implícito es que los alumnos que se adaptan a un saber previamente determinado tendrían éxito y quienes no se adaptan a tal saber, tenderían al fracaso que luego se extendería a lo social. De esta manera, la educación, que debería garantizar el acceso libre al saber, supone un objetivo de lucha política, “todo sistema de educación es una forma política de mantener o modificar la adecuación de los discursos con los saberes y los poderes que implican” (Foucault 1998: 37). Las instituciones educativas son un terreno privilegiado para estudiar el poder, pues en ella este poder se ejerce clara y explícitamente. En ellas se construye un saber y se explicita un poder. No se trata de un saber-poder que vigila y castiga, pero sí de una manera de definir la realidad y construir el mundo formando individuos “normales”, dóciles y sumisos (Foucault, 1998), dejando aflorar el currículum oculto. Estos individuos tendrán éxito en una sociedad sumisa y disciplinada.

Objetivos implícitos y explícitos de las instituciones educativas

Otro aspecto a revisar en las relaciones que existen en el interior de las instituciones educativas es el que se refiere a los objetivos, implícitos y explícitos, perseguidos por la institución en su accionar. Al respecto, hemos de considerar el aporte efectuado por las corrientes reproductivistas⁴⁹ y en especial los trabajos del sociólogo francés Pierre Bourdieu con su teoría de *habitus*. Como se ha descripto desde las obras iniciales de Althusser, Bourdieu y Passeron, la escuela debe ser analizada profundamente de manera de poner en evidencia lo que se ha denominado el currículo oculto. Es decir toda una serie de actitudes y valores, que si bien de modo indirecto, se busca matricular en cada alumno que pasa por las aulas.

La tesis central de Bourdieu y Passeron en *La reproducción* (1995⁵⁰) apunta a establecer que la escuela como institución es un instrumento clave en la reproducción de las relaciones de dominación existentes en la sociedad. Esta dominación no se verifica por el empleo de la fuerza, sino por la creación de lo que ellos denominan *habitus*. Por otro lado el sociólogo alemán Norbert Elias (1996) sostiene que existe un *habitus psíquico* y es aquel que se genera en ciertas configuraciones sociales; trasciende a cada sujeto conformando un área común a partir de la cual se pueden explicar y entender las manifestaciones personales. El autor argumenta que, para poder comprender las individualidades hay que considerar la posición social que el individuo ocupa y también la interdependencia que existe entre esa posición y las otras que son parte de una configuración particular. En este sentido, y entendiendo que la escuela alberga una experiencia común por la que pasaron los sujetos y que los docentes la transitaban por un período de tiempo prolongado cuando fueron alumnos, la podemos entender como una configuración común (Alliaud, 2010). De esta manera, los sujetos se van haciendo maestros bajo el paraguas de esta configuración común en un proceso de formación a largo plazo que se impregna durante toda su biografía escolar.

Existe una correspondencia clara entre el pensamiento de Foucault, de Bourdieu, de Passeron y de Elias ya que en la adquisición del *habitus* subyace una práctica de poder que

⁴⁹ Las corrientes reproductivistas tuvieron su auge entre los años '60 y '80 básicamente en Francia y en Estados Unidos con sus principales exponentes Louis Althusser, Roger Establet, Samuel Bowles, Christian Baudelot, Herbert Gintis, Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron. Estas corrientes se refieren a un conjunto de teorías educativas que entienden la educación como un medio por el cual se reproducen o perpetúan las relaciones sociales desiguales. Buscan describir y explicar el funcionamiento de la escuela en lugar de diseñar intervenciones pedagógicas.

⁵⁰ En *La reproducción*, Bourdieu y Passeron ponen el acento en el cuerpo docente y en la escuela como "sistema".

busca reproducir relaciones de dominio más intensa. Bourdieu lo explica de la siguiente manera:

Los condicionamientos asociados a una clase particular de condiciones de existencia producen *habitus*, sistema de *disposiciones* durables y transferibles que funcionan como principios generadores y organizaciones de prácticas y de representaciones que pueden adaptarse objetivamente a su meta sin suponer el proyecto consciente de fines ni el dominio expreso de las operaciones necesarias para alcanzarlos, objetivamente reguladas y regulares sin ser en nada producto de la obediencia y reglas y, además de ser todo eso, están colectivamente orquestadas sin ser el producto de la acción organizadora de un director de orquesta (1991: 88-89).

Habitus es el concepto central de la obra de Bourdieu y va acompañado por el de *campo*. Los *habitus* son potencialidades objetivas que se actualizan y operan en las prácticas y representaciones que ellas moldean durablemente. El autor presenta el concepto en términos de *estructuras estructurantes* o de *principio generador*. El *habitus* es producido por los condicionamientos históricos y sociales y es a su vez productor de acciones. No se trata solamente de un principio de acción, sino que provee esquemas de clasificación y de percepción conformes al orden social en el que está inscripto (Pineau, 2001). Bourdieu hace hincapié en el carácter incorporado de los *habitus* que se impregnan en los cuerpos, gestos, posturas, ciertos aspectos del condicionamiento social que aparecen como naturales de los agentes⁵¹, quienes solo lo adquieren a través de sus *habitus*.

Otro concepto que no podemos ignorar cuando hacemos referencia a los objetivos implícitos y explícitos de las instituciones educativas es el de *violencia simbólica*, desarrollado por Bourdieu y Passeron en *La reproducción* (1995). Este tipo de violencia también está relacionada con la concepción foucaultiana de *poder* ya que se trata de un poder que logra imponer significaciones como legítimas “disimulando las relaciones de fuerza en que se funda su propia fuerza, añade su propia fuerza, es decir, propiamente simbólica a esas relaciones de fuerza” (Bourdieu y Passeron, 1995: 44). Estos autores explican que toda acción

⁵¹ Bourdieu desarrolla el concepto de “agente” apuntando a superar las relaciones individuo-sociedad, objetivo-subjetivo o individualismo-holismo. La noción de agente pone en relieve la presencia de lo social en el centro del pensamiento y de comportamiento, es decir, que un agente no es completamente el sujeto de sus prácticas. El sujeto es un “agente social” que trae un bagaje de disposiciones producto de su trayectoria social a través de distintos campos en los que habita. Este bagaje le permite forjar las diferentes miradas y actitudes hacia el mundo que lo rodea.

pedagógica (AP) es, de una manera u otra, violencia simbólica ya que impone una arbitrariedad cultural de las clases dominantes. Debe enfatizarse aquí que la acción pedagógica requiere para su ejercicio de la *autoridad pedagógica* (AuP) encargada de ejercerla y los receptores pedagógicos reconocen la legitimidad de la información transmitida y esto se entiende como una “imposición arbitraria de la arbitrariedad cultural dominante” (Bourdieu y Passeron, 1995: 62). De esta manera se puede observar que la violencia simbólica se instituye a través de la adhesión que el dominado no puede evitar acordar al dominante ya que solo dispone, al pensar en su relación con él, de los instrumentos de conocimiento que él mismo posee, que es la forma incorporada de la estructura de dominación, haciendo parecer esta relación como natural. De esta manera, la propia fuerza de dominación simbólica proviene del desconocimiento de la violencia que ella ejerce; la violencia simbólica es la violencia ignorada que se produce debido a la adaptación inconsciente de las estructuras subjetivas y objetivas que hacen posible la inculcación de creencias y la incorporación de las clasificaciones sociales. De tal modo, la eficacia de las instituciones educativas se sustenta en la legitimación de esta violencia pacífica, que sin desplegar fuerza física, es una rica fuente de desvalorización social que busca inculcar las culturas dominantes. La AP tiende a reproducir en aquellos que la sufren, la relación que los miembros de un grupo mantienen con su cultura. Aquí vuelve a surgir el *poder* que se justifica, legitima y naturaliza. Al respecto Bourdieu y Passeron analizan:

En una formación social determinada, el éxito diferencial de la AP dominante según los grupos o las clases está en función: 1) del ethos pedagógico propio de un grupo o una clase, o sea del sistema de disposiciones que se refieren a esta AP y de la instancia que la ejerce como producto de la interiorización [...] y 2) del capital cultural, o sea de los bienes culturales que transmiten las diferentes AP familiares y cuyo valor como capital cultural está en función de la distancia entre la arbitrariedad cultural impuesta por la AP dominante y la arbitrariedad cultural inculcada por la AP familiar en los diferentes grupos o clases (1995: 72).

La reproducción de relaciones de clase es también el resultado de una AP que no parte de cero, sino que se ejerce sobre sujetos que recibieron de su familia o de las APs precedentes, por un lado, un capital cultural determinado y por el otro una postura con respecto a la cultura. Por ende, cada AP tiene su eficacia en base a las diferentes caracterizaciones culturales previas de cada sujeto y que son de naturaleza social. Las instituciones educativas al sancionar

las diferencias contribuyen a reproducir la estratificación social persuadiendo a los individuos de que es natural y no social.

La AP requiere de un trabajo pedagógico (TP) (Bourdieu y Passeron, 1995) a modo de inculcar la cultura dominante. Este trabajo demanda cierta duración y progresión para producir una formación perdurable y sólida, un *habitus*, producto de la interiorización de los principios básicos de la cultura dominante capaz de subsistir una vez finalizada la AP.S, el TP tiende a reproducir las condiciones sociales de producción de esta arbitrariedad cultural por intervención del *habitus* que origina las prácticas reproductoras. El éxito del TP se mide en función al grado en que logra inculcar la arbitrariedad cultural en sus destinatarios y por el grado en que el *habitus* que produce es transferible, es decir, la capacidad de engendrar nuevas prácticas de acuerdo a los principios de la arbitrariedad dominante, al mayor número de agentes posibles (Bourdieu y Passeron, 1995). Así entonces el TP logra producir y reproducir la integración moral del grupo dominante. Por lo tanto, en un grupo determinado, el TP por el que se realiza la AP dominante logra imponer la legitimidad de la cultura que domina cuanto más se logra imponer el desconocimiento de la arbitrariedad dominante.

Asimismo, no se puede ignorar el campo específico frente al que cada miembro de las instituciones escolares se encuentra y que constituye el objeto de análisis realizado por Bourdieu y Passeron. Se trata del campo cultural, el mercado de los bienes simbólicos o mercado de los mensajes culturales. Estos autores son críticos en su posición e introducen algunos conceptos explicativos como: autonomía relativa del campo cultural, funciones de reproducción de las relaciones de clases y la escuela como principal lugar de legitimación de la arbitrariedad cultural que se constituye con la reproducción del capital cultural entre las clases. El *capital cultural* está fundado en un conjunto de bienes simbólicos que remiten a los conocimientos adquiridos, como tener un buen dominio del lenguaje, de la retórica, ser competente en tal o cual campo del saber o conocer y reconocer el mundo social (Bourdieu y Passeron, 1995). Este capital también remite a cuestiones materiales, o bienes culturales, como el capital en estado objetivado: cuadros, libros, instrumentos, etc. o puede manifestarse a través de un estado institucionalizado: títulos, diplomas o éxitos académicos.

La definición de cultura es una definición social ya que toda cultura es arbitraria pero la escuela hace propia la cultura particular de las clases dominantes enmascarando su naturaleza y presentándola como *la cultura* objetiva, indiscutible, rechazando a su vez las culturas de los otros grupos sociales legitimando así la arbitrariedad cultural. El análisis de Bourdieu y Passeron permanentemente gira en torno a las funciones de reproducción y

legitimación entre sí y con la cultura relativa de la escuela. De esta manera la escuela resguarda la reproducción tanto de las estructuras sociales como de las culturas dominantes a las que legitima. Sin embargo la escuela no tiene la función de reproducir el orden social, sino de contribuir con él de manera específica mediante la violencia simbólica que es AP que impone significaciones como legítimas.

En esta investigación nos interesa analizar cómo los sujetos –alumnos residentes del profesorado– que han recorrido distintos caminos y que hoy comparten una misma experiencia –las prácticas pre-profesionales–, recuperan y resignifican la experiencia vivida en el seno de la institución por la que todos pasaron y a la que todos vuelven –la escuela. Esta experiencia que está impregnada de tradiciones y regularidades institucionales (Pineau, 2001) reproducidas y recreadas a lo largo del tiempo y a su vez transmitida de generación en generación. El período escolar transitado, con sus prácticas sociales y culturales cobra una gran relevancia en los procesos de formación profesional docente. Robert Bullough (2000) hace referencia a una serie de cronologías en el proceso de convertirse en docente. La biografía escolar es la primera, aquí el docente –en calidad de alumno aún– adquiere un conjunto de experiencias sostenidas en el aula y marcadas por toda la institución e incluso por el sistema mismo. La segunda es su trayectoria como estudiante en una carrera docente mientras que la tercera instancia de socialización profesional se construye durante las prácticas mismas cuando el docente, ya graduado, hace su ingreso al aula. En las tres instancias de esta cronología las instituciones educativas están presentes; en este proceso de socialización profesional, la escuela es la espina dorsal de la trayectoria escolar del docente.

[...] en este largo proceso de socialización, se van formando lenta pero decisivamente las creencias pedagógicas, las ideas y teorías implícitas sobre el alumno/a, la enseñanza, el aprendizaje y la sociedad. Son estas creencias y teorías implícitas y sus correspondientes hábitos de comportamiento los máximos responsables de la forma en que el profesor/a actúa e interacciona en el espacio del aula (Sacristán y Pérez Gómez, 1993: 86).

En este proceso de socialización el paso por la escuela aparece como uno de los hechos de continuidad más prolongada dejando una huella que habrá de percibirse en la manifestación de decisiones y acciones en instancias futuras en la práctica docente. Esto implica que las vivencias escolares no son asépticas sino que vienen cargadas de trazas implícitas que luego se manifiestan tomando forma de creencias, valoraciones e ideas que condicionan el accionar docente.

La escuela que transforma y emancipa

Se trata de una escuela que la habitan docentes transformadores y alumnos emancipados. Una de las principales contribuciones críticas de Freire a la pedagogía, que obligó a re-pensar toda la lógica del proceso de enseñanza y aprendizaje, gira en torno a la afirmación de que no es posible *transmitir* conocimientos de una persona a otra, afirmación central en la que se sustenta toda visión bancaria de la educación. No es posible porque la transmisión unilateral de información que luego es memorizada y repetida, no constituye un hecho educativo ni produce conocimiento. No es posible tampoco, porque el conocimiento es siempre un proceso activo en el que las personas accedemos a la nueva información desde los datos que ya tenemos, desarrollando procesos de identificación, asociación, simbolización, generalización, reafirmación o negación entre los viejos conocimientos y las nuevas informaciones.

Es así que podemos promover una escuela que se concentre en el aprendizaje como una tarea creadora, en la que se construye y reconstruye conocimiento pero, principalmente, en la que nos construimos como personas, como sujetos capaces de pensar, de sentir, de hacer y de transformar. Y de ahí que la enseñanza no se pueda reducir a simplemente *transmitir* contenidos, sino que implique llevar a cabo todo un rico y complejo proceso en que se produzcan las condiciones para que podamos aprender crítica y apasionadamente. La docencia puede interpretarse como un oficio cuyo “centro de actuación está en las almas de otros” (Alliaud, 2017: 35) y cuyo destino final es la *transformación* de las personas en algo distinto a lo que eran. De esta manera es como la escuela puede encontrar su rol de *transformadora* de aquellos a los que se busca proyectar como *sujetos emancipados*. Es el educador quien persigue la autonomía de las personas que le han sido confiadas o han decidido confiar en él, es quien promueve determinados aprendizajes en pos de la formación progresiva sus alumnos y de su capacidad de decidir por ellos mismos su propia historia (Meirieu, 2006). La escuela actúa convencida de que puede emancipar. Para asegurar la liberación de los sujetos, la escuela debe procurar un trabajo fundamentado en la heterogeneidad, en el reconocimiento de las diferencias que ellas presentan. Todo hombre puede, en cualquier momento, emanciparse y emancipar a otro (Branda, Porta, Martínez, 2012), y aumentar el número de los hombres que se conocen como tales y ya no juegan más a la comedia de los superiores inferiores.

En educación, no todas las acciones ni las decisiones producen los mismos efectos, ni aun en las mismas circunstancias. No hay recetas que aseguren nada. Tenemos que estar

convencidos de que todos pueden aprender sabiendo que esa creencia en la educabilidad es posible cuando se otorga protagonismo al sujeto que aprende. El aprendizaje es una decisión del sujeto y que como docentes podemos y debemos estimular, pero existe la posibilidad de que el otro “renuncie a entrar en el intercambio” (Alliaud, 2017: 45).

Este apartado no tiene como finalidad invitar a la escuela a que abandone los principios de la pedagogía, simplemente intenta provocar una reflexión que aborde los temas de los métodos de enseñanza desde un ángulo diferente, no desde el lugar en el que el maestro es el único poseedor del saber, sino desde un espacio que busque, como sostuvimos en el Capítulo I, *innovar*. Sostenemos que es la escuela la que debe ser parte activa para promover en los alumnos la confianza en ellos mismos, en cultivar el deseo de promover lo humano y “construir la humanidad mediante la posibilidad de su acción” (Alliaud, 2017: 45). De esta manera, seguimos en la exploración de una nueva práctica docente que se revele en una escuela contemporánea *transformadora y emancipadora*. En este sentido Gloria Edelstein sostiene:

Nuevas concepciones sobre la práctica, los conocimientos y saberes necesarios no solo reclaman un cambio en los dispositivos de formación, sino también, inexorablemente, en las configuraciones institucionales. Se vuelve imperioso atender a los nuevos requerimientos, romper la inercia, eliminar barreras desde arquitecturas prediseñadas a esquemas en el funcionamiento cotidiano, todavía apresadas a una mentalidad burocrática y el control técnico. Permitirse subvertir, poner en jaque la organización a partir del reconocimiento de lo que favorece y lo que obstaculiza la enseñanza y los procesos de formación. Hablamos de traspasar los límites que desde las culturas instituidas parecieran incuestionables, armaduras y andaduras que se representan como irrevocables. Para ello es necesario participar en la gestación de estructuras de organización diferentes, cartografía de tiempos y espacios que permitan un adentro y un afuera institucional; que habiliten la exploración de otros territorios, nuevas rutas y trayectos; descubrir atajos, asumir la experiencia laberíntica que significa formarse para ser docente (2015: 221).

A modo de reflexión

Como síntesis de lo expuesto en este capítulo en el que desarrollamos aspectos relacionados con las *huellas que imprimen las instituciones educativas* podemos reflexionar que la escuela, en la concepción foucaultiana, como representante genérica de la educación

formal, es el gran aparato disciplinador de la sociedad. Si se analizan los instrumentos tradicionales: el ejército, el hospicio, la cárcel y la escuela, esta última cuenta con la ventaja de ser el espacio por el que pasan casi todas las personas. Todos de una manera u otra llevamos impresas en nuestro cuerpo y mente las huellas que ha dejado la escuela. El modo de hablar de pensar, de leer el mundo, empleando la terminología freireana, es fruto del papel disciplinador desplegado por la escuela, la disciplina ejercida sobre la persona, con el fin de producir cuerpos dóciles.

Por lo expuesto en este análisis podemos interpretar que las estructuras de las instituciones educativas están desarrolladas de manera tal que producen y reproducen las condiciones institucionales cuya existencia es necesaria para el ejercicio de su función propia de inculcación de reproducción de arbitrariedad cultural cuya multiplicación contribuye a la reproducción social de relaciones entre los grupos o las clases. La educación tendría, desde este ángulo, una dimensión reproductiva en la que uno de sus objetivos esenciales es la conservación de un determinado patrimonio cultural. Junto a la reproducción se manejan conductas de resistencia que comprenden diferentes planos que giran en torno al abandono, la negatividad sobre todo lo que en ello se expresa, la indiferencia, la violencia hacia sus representantes, hasta la elaboración de mensajes paralelos o formas de contracultura (Davini, 2015).

Más allá de los procesos de formación, las definiciones y decisiones dependen de las posiciones respecto de la profesionalización del trabajo docente, de su jerarquización, en consecuencia, con la responsabilidad político-social que les cabe en la cultura de la que son parte. “Quizá en ello esté la base de sustentación de las búsquedas y desarrollos actuales en el campo de formación docente en las que sin duda la dimensión institucional es central” (Edelstein, 2015: 202).

Debemos recuperar la centralidad de la enseñanza, comprendiéndola como práctica deliberada para que los futuros docentes aprendan de manera cotidiana, lidiando con lo social y lo político de la educación acompañada por la reflexión y el diálogo sobre la experiencias de enseñar, la vida en las escuelas y las teorías, aprendiendo la función social de la profesión, comprendiéndola más allá de las paredes del aula. Finalmente, hay que conocerse a uno mismo como sujeto intelectual partícipe de la potencia común de los seres intelectuales. Maestro es el que mantiene en *su* rumbo a quien busca; ese rumbo en el que cada uno está solo en su búsqueda y en el que no deja de buscar.



Figura IV: Las instituciones educativas.

CAPÍTULO IV:

El Profesorado de Inglés de la Universidad Nacional de Mar del Plata

Este capítulo está destinado a presentar un contexto espacial y temporal que enmarque el Profesorado de Inglés de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Para ello iniciaremos nuestro recorrido situándonos en los orígenes de las universidades argentinas. Luego, trazaremos el camino de la creación de las universidades en la ciudad de Mar del Plata desde la Universidad Provincial, la Universidad Católica hasta llegar a la Universidad Nacional de Mar del Plata. Finalmente, exploraremos los inicios del actual Profesorado de Inglés de la Facultad de Humanidades de la UNMdP, hasta adentrarnos en el actual Plan de Estudios y en los diferentes paradigmas que han enmarcado la enseñanza de inglés como lengua extranjera y segunda. Dado que los actores centrales de esta investigación son los alumnos que cursan la asignatura Residencia Docente II haremos una presentación del Área de Formación Docente para así situar dicha materia.

Contexto histórico que enmarca el Profesorado de Inglés de la Universidad Nacional de Mar del Plata

Creación de las universidades argentinas: breve reseña del contexto regional

Las universidades son instituciones que tienen características y estructuras que conservan con rasgos muy antiguos y el conocimiento de sus orígenes y evolución nos ayuda a comprender muchas de sus particularidades actuales. La universidad comienza a surgir en América Latina en 1551 con la creación de la Universidad de San Marcos de Lima, convirtiéndose en el principal centro del cono sur. En 1624 se abre la Universidad de Charcas, en Sucre, Bolivia y en 1613, los jesuitas inician la Universidad de Córdoba, en Argentina (Puiggrós y Lozano, 1995). En la época de la colonia estas casas de altos estudios seguían una lógica Medieval, es decir *varones de sangre pura, blanco y católico*. En 1810 el proceso independentista marcó un cambio en la vida cultural y científica rioplatense. En ese contexto, Bernardino Rivadavia fundó la Universidad de Buenos Aires, en 1821. Se contrataron profesores laicos provenientes de Europa para hacerse cargo en la cátedras de los seis departamentos que se abrieron (Primeras Letras, Ciencias Exactas, Estudios Preparatorios, Ciencias Sagradas, Medicina y Jurisprudencia). Mientras que la Universidad de Córdoba continuaba con la enseñanza tradicional de la época virreinal, la Universidad de Buenos Aires

comenzó un proceso de modernización en el esquema de Educación Superior basado en el modelo napoleónico que consideraba la universidad como la cúspide del ámbito educativo. Se limitaba el poder de la iglesia, constituyéndose un espacio más abierto al libre pensamiento.

En 1885 el senador Nicolás Avellaneda impulsó la ley 1597. Esta ley tenía solo 4 artículos que ordenaban por primera vez el sistema universitario (Halperin Donghi, 1962). A partir de entonces se dictaron los reglamentos universitarios que permitieron crear los cuerpos directivos, sus atribuciones, el modo de nombrar a los profesores y el origen de los recursos. En 1905 se fundó la Universidad de La Plata, basada en una provincial pre existente. Sobre la base de modelos alemanes y anglosajones se proponía un perfil científico que la diferenciara de Córdoba y de Buenos Aires. De esta manera, en La Plata comenzaron a desarrollarse museos, observatorios y laboratorios para darle a la universidad un perfil único.

Con el peronismo al poder, ingresaba a la esfera universitaria nuevas concepciones políticas: sectores desplazados y nuevas generaciones que ocupaban su lugar. La comunidad académica se dividió de modo irreversible. Se dictó la Ley 13031 que suprimía los principios reformistas y limitaba la participación de estudiantes en el gobierno universitario (Krotsch, 2003). Sin embargo, durante la gestión de Perón se promovió la masificación de la Educación Superior, se suprimió la gratuidad por ley y se suprimieron los exámenes de ingreso que promovió el acceso de las clases populares triplicando así en el término de una década la cantidad de estudiantes dentro de la universidad. Una de las principales novedades que instaló el peronismo fue la Universidad Obrera Nacional que buscaba formar profesionales en la clase trabajadora y estimular la industrialización del país. La UOM tenía una organización federal con sedes en Capital Federal, Córdoba, Santa Fe, Rosario, Bahía Blanca, La Plata y Tucumán. El Golpe de Estado que derrocó al gobierno peronista, intervino esta universidad. Hubo varios intentos de suprimirla, que fueron resistidos por los estudiantes (Krotsch, 2003). Finalmente se adoptó el nombre de Universidad Tecnológica Nacional y se le equiparó al resto de las universidades manteniendo algunas características propias como la organización federal.

En un contexto de actos multitudinarios, huelgas y movilizaciones se desató el debate por la educación laica o libre y se reglamentó bajo el gobierno de Arturo Frondizi la ley que establecía la posibilidad, por parte de la iniciativa privada, de universidades libres, con capacidad de expedir títulos habilitantes fundándose así la Universidad del Salvador, Católica Argentina, Católica de Córdoba, Católica de Santa Fe, de Mar del Plata, de Morón, Juan A. Maza y el Museo Social Argentino. Esa ley fue la que permitió luego la conformación de

universidades provinciales, como la Universidad de La Pampa, de Neuquén, de San Juan, Mar del Plata y la de Tandil. En 1966 se produjo el Golpe Militar al gobierno de Arturo Illia, a poco de asumir, el presidente de facto Juan Carlos Onganía dictó el decreto 16912 que suprimía el gobierno tripartito, disolvía los Consejos Superiores y convertía a los Rectores en interventores (Krotsch, 2003).

Siguiendo con la tendencia expansiva mundial de la educación superior y bajo el impulso de la notoria masificación de la educación secundaria y universitaria que los gobiernos peronistas habían favorecido en los años cuarenta y cincuenta como parte de su política de inclusión social, durante la década del sesenta y comienzos del setenta alrededor de una docena de universidades públicas fueron creadas en Argentina (Krotsch, 2003). A finales de los años 60, se creó el Plan Taquini, inspirado en el modelo estadounidense de campus con el que se buscaba descentralizar y promover la movilización de grandes masas juveniles hacia otros puntos del país. Se crean así nuevas universidades en el área metropolitana de Buenos Aires y en otras provincias cambiando el mapa universitario. Entre 1968 y 1972 se crearon las de Rosario, Río Cuarto, Catamarca, Lomas de Zamora, Luján y Salta. A partir de 1973 se fundaron las del Centro, de la Patagonia, Entre Ríos, Jujuy, La Pampa, Misiones, San Juan, San Luis, Santiago del Estero y Mar del Plata. En 1980, la dictadura cierra la Universidad de Luján, y ante el terrorismo de estado se sancionó el decreto 21276 que establecía que las universidades quedaban bajo el control del Poder Ejecutivo. Se suprimieron los órganos de gobierno colegiados y se prohibieron las actividades gremiales y políticas en el ámbito universitario.

En 1983, ya en democracia, el Presidente Raúl Alfonsín impulsó acciones tendientes al restablecimiento modelo reformista. Entre 1984 y 1988 se sustanciaron 15.000 concursos y en muchas universidades se suprimieron las restricciones al ingreso al igual que los aranceles. En 1988 se sancionó la ley sobre el régimen económico y estas casas de altos estudios recuperan su personería jurídica, la autonomía académica, y la autarquía administrativa, económica y financiera. En 1995 durante la segunda presidencia de Carlos Menem se sancionó la Ley de Educación Superior 24.521 que establecía una serie de parámetros generales a los que debían sujetarse las universidades pero dejaba la implementación de aspectos específicos a los estatutos de cada una de ellas. En la década de los 90 se crean nuevas universidades en el ámbito privado y, hasta el año 2003 se fundaron 32 fuera del ámbito público, mientras que entre 1989 y 1995 fueron creadas 6 públicas en el cono urbano bonaerense: Quilmes, La Matanza, General Sarmiento, General San Martín, Tres de Febrero y Lanús. A esto se sumó la

nacionalización de la Universidad de La Rioja y la creación de la Universidad de Formosa, la de Patagonia Austral y la de Villa María (Sánchez Martínez, 2002).

Contexto en Mar del Plata: Universidad Provincial y Universidad Católica

A fines de 1950 y principios de 1960 la ciudad de Mar del Plata se vio favorecida por un floreciente período de crecimiento impulsado por la pesca, la industria del turismo y de la construcción, esta última beneficiada por la gran corriente turística existente en la ciudad que también dio un gran impulso a la industria textil. Este importante auge en la ciudad dio lugar a la creación de grandes empresas –Café Cabrales, Postres Balcarce, Alfajores Havanna, Fideos Fagnani, y Tienda Los Gallegos, entre otras– que hoy son un ícono de Mar del Plata. Una sólida actividad empresarial que se consolidó en la UCIP (Unión del Comercio, la Industria y la Producción) acompañó este gran desarrollo. La UCIP no se enfocó solamente a la actividad comercial sino que también se involucró con la mejora del nivel educativo regional.⁵²

Durante el gobierno de Arturo Frondizi (1958-1962) se promovió el funcionamiento de universidades privadas que podían expedir títulos habilitantes. Mar del Plata no se mantuvo ajena a este contexto y de esta manera, entrando en la década del sesenta, se crearon dos universidades: una pública, que dependía del Ministerio de Educación de la Provincia y la otra privada y católica que dependía del Obispado. Por Decreto número 11723 de octubre de 1961, el Poder Ejecutivo de la Provincia de Buenos Aires creó, dependiente de su Ministerio de Educación, la Universidad de la Provincia de Buenos Aires con sede en mar del Plata, estableciéndose como objetivo de la misma la formación de profesionales, en las distintas disciplinas de orden científico, técnico y humanístico. La primera etapa se centró en el dictado de cursos de verano o Escuela Universitaria de Verano, cuya importancia se evidenció a través de la presencia de su inauguración del presidente de la República Dr. Arturo Frondizi, del Ministro de Educación de la Provincia, Ataúlfo Pérez Aznar y de la escritora Victoria Ocampo. La Universidad Provincial de Mar del Plata estuvo acompañada por el aliento del Ministro de Educación de la Provincia de Buenos Aires, Ataúlfo Pérez Aznar y de la Unión de Comercio, la Industria y la Producción (UCIP), entidad que asumió un rol destacado en su conformación. Mar del Plata se encontraba lejos de los centros universitarios acreditados, esta

⁵² Fuente: Portal de la Universidad Nacional de Mar del Plata.

universidad viene entonces a satisfacer las demandas locales evitando así el desarraigo de la población estudiantil y favoreciendo el crecimiento urbanístico.⁵³

En 1966 se creó la Facultad de Ingeniería Técnica y se incorporó a la universidad el Instituto Superior de ciencia de la Educación y la Escuela de Psicología que posteriormente conformó la Facultad de Humanidades. Se creó también en ese año el Departamento de Ciencias Médicas, en dependencias del Rectorado. Luego, en 1968 se creó el Instituto Superior de Turismo y la Escuela de Terapia Ocupacional. En 1969, haciendo eco de las necesidades de las carreras que integraban la Universidad, se creó el Departamento de Idiomas, también el Instituto para la Investigación de Intereses Marítimos y la Licenciatura en Estudios Políticos y Sociales. El primer acto de Colación de Grados toma lugar el 4 de abril de 1970 dentro de un marco muy especial debido a que el día anterior se había otorgado por decreto, validez nacional a los títulos y se aprobaron los planes de estudios de distintas carreras: Licenciatura y Doctorado en Psicología, Arquitectura, Licenciatura y Doctorado en Economía, Licenciatura en Administración de Empresas, Contabilidad, Licenciatura en Ingeniería Química, entre otras. En octubre de 1972 se creó la carrera de *Profesorado de Inglés*. En 1973 se creó la Facultad de Ciencias Agrarias que hasta ese entonces formaba parte de la Universidad Católica.

Paralelamente, y en un marco de agitación social y enfrentamientos políticos imperantes en el país, en 1971 la estudiante de Arquitectura, Silvia Filler⁵⁴ fue alcanzada por un disparo que procedía que un sector de la CNU (Concentración Nacional Universitaria) durante una asamblea estudiantil que dicho grupo pretendía disolver y que produjo su muerte. A raíz de este desafortunado episodio quedaron detenidas dieciséis personas que recuperaron su libertad favorecidos por la amnistía otorgada en 1973 a comienzos del gobierno institucional.

Como impulso de la educación privada, la Ley Domingorena permitió la creación de universidades privadas católicas en 1958. Recordemos que en aquel entonces existía la pugna entre quienes apoyaban la laicidad y estaban contra las medidas del gobierno y quienes defendían la libertad de enseñanza y representaban al liberalismo católico. El debate *laica – libre* enfrentó a los jóvenes y se produjo una gran manifestación estudiantil y docente en defensa de la educación laica. El gobierno facilitó el subsidio estatal al sector privado alentándolo a expedir títulos habilitantes creándose en año la Inspección General de

⁵³ Convenio de Traspaso de la Universidad Católica de Mar del Plata a la Universidad Provincial de Mar del Plata, diciembre 1979

⁵⁴ En la actualidad el espacio que ocupa el Consejo Superior en Rectorado lleva su nombre.

Enseñanza Universitaria Privada. Fueron reconocidas, durante el gobierno de Frondizi, nuevas universidades privadas, aprobadas nuevas orientaciones y los colegios privados adquirieron total autonomía en la enseñanza oficial. En este contexto comienzan a nacer distintas universidades como la Católica Argentina (1958), Católica de Córdoba (1959), Católica de Santa Fé (1969) entre otras. De esta manera, en 1959 el entonces Obispo de Mar del Plata, Monseñor Enrique Rau promovió la creación del Instituto Universitario Libre pro Universidad Católica. Su primera oferta fue la Escuela de Notariado (actual Facultad de Derecho), luego la Facultad de Agronomía, la Escuela de Enfermeras Universitarias y la Facultad Central de Filosofía. Estas carreras funcionaron originalmente en distintos edificios hasta que pudieron trasladarse a su sede oficial en el Pasaje Catedral. Se fueron agregando otras carreras como Profesorado y Licenciatura en Filosofía, Historia, Letras, Matemáticas, Ciencia Biológicas, Geografía e Historia, Profesorado Especializado en Enseñanza Diferenciada, Ciencias de la Educación, Profesorado y Traductorado de Inglés y de Francés, Fonoaudiología y la Escuela de Enfermería. El nuevo Obispo de la Mar del Plata, Monseñor Eduardo Pironio asume en 1972, convirtiéndose de esta manera en Rector Honorario de la Universidad Católica. En 1975 la entonces Decana de la Facultad de Humanidades María del Carmen Maggi⁵⁵ es secuestrada y asesinada. Este episodio produce gran agitación en la comunidad de la Universidad Católica y de la ciudad ocasionando la toma de la Facultad de Derecho y la de Humanidades⁵⁶.

La Universidad Nacional de Mar del Plata

En 1975 a partir de un convenio entre el Ministerio de Cultura y Educación y el Gobierno de la Provincia de Buenos Aires, la Universidad Provincial pasó a llamarse Universidad Nacional de Mar del Plata. Asimismo, sustentada sobre la base de la Universidad Provincial, la Universidad Católica “Stella Maris” pasó a formar parte de la misma organización. En ese entonces existían ocho Facultades y Escuelas: Arquitectura y Urbanismo, Ciencias Agrarias, Ciencias Económicas, Ingeniería, Humanidades, Derecho, Turismo y la Escuela de Ciencias de la Salud. Posteriormente, pero en ese mismo año se creó la carrera de Enfermería Profesional y la Escuela de Idiomas pasó a ser un Departamento dependiente de la Facultad de Humanidades. En 1976 Se creó sobre las bases de la carrera de Abogacía de la Universidad Católica, la Facultad de Derecho. La dictadura militar dejó su

⁵⁵ El Aula Magna del Complejo Universitario de la Universidad Nacional de Mar del Plata lleva hoy su nombre.

⁵⁶ Fuente: Portal de la Universidad Nacional de Mar del Plata

marca en el normal funcionamiento de las actividades universitarias: persecución a docentes y estudiantes y la cesantea de una gran cantidad de profesores; se suspendió el ingreso a la facultad durante ese año, y se inició el próximo ciclo lectivo con el escaso número de cincuenta nuevos ingresantes en todas las carreras. Durante ese mismo gobierno se crean la carrera de Cartografía y el Profesorado y la Licenciatura en Matemáticas, dependientes ambos de la Facultad de Ingeniería.

Durante el período de la dictadura se cerraron carreras consideradas “conflictivas”: Sociología, Antropología, Ciencias de la Educación y Psicología, como así también se suspendieron las actividades del Instituto de Educación Física y Deportes. Por otro lado, en 1977 se unificaron las Facultades de Ciencias Económicas y Turismo, naciendo así la actual Facultad de Ciencias Económicas y Sociales. En 1978 se creó el Instituto de Investigaciones Biológicas y la Facultad de Ciencias Exactas, Naturales y Biológicas y en 1979 el Centro de Geología de Costas y la carrera de Bibliotecología. En 1980 se iniciaron las primeras etapas de la construcción del actual Complejo Universitario General Belgrano de Funes y Peña.

Los cargos docentes que habían quedado cesantes durante la dictadura militar fueron restituidos con la vuelta de la democracia, también se volvió a abrir la carrera de Psicología. El Rector Normalizador Víctor Iriarte llevó a cabo un proceso de normalización que provocó un incremento en los ingresantes a las diferentes carreras. En 1988, finalizada la normalización, la Asamblea Universitaria eligió como primer Rector surgido de la elección de sus claustros al Arquitecto Javier Rojo. También se homologaron las Actas de Concertación con los Intendentes de los Municipios de Carlos Casares, Coronel Pringles, Ayacucho, Coronel Suárez, General Villegas, Pehuajó, Trenque Lauquen y General Madariaga, poniendo en marcha dentro del Proyecto de Universidad Abierta los Centros Regionales de Educación Abierta y Permanente (CREAP). Se aprobó el nuevo. Es con este rector que se aprueba el 23 de marzo de 1990 el nuevo Estatuto Universitario que deja establecido en sus propósitos que su función será la de preservar la herencia científico cultural promoviendo la creación de nuevos conocimientos y formando profesionales de alto nivel académico.

En el año 1992 el Ingeniero Jorge D. Petrillo, entonces decano de la Facultad de Ingeniería, sucede al Arquitecto Rojo. Petrillo fue reelegido en 1996 y finalizó su gestión el 22 de mayo del 2000 continuando en dicha función el Dr. Gustavo Daleo (2000-2004), luego el Arq. Daniel Medina (2004-2008) para ser sucedido por el Lic. Francisco Morea quien actualmente está en funciones de su segundo período.

En la actualidad la Universidad Nacional de Mar del Plata está compuesta por nueve Facultades: Arquitectura, Urbanismo y Diseño, Ciencias Agrarias, Ciencias Económicas y

Sociales, Ciencias Exactas y Naturales, Ciencias de la Salud y Servicio Social, Derecho, Humanidades, Ingeniería, Psicología. Asimismo, el Colegio Nacional Dr. Arturo Illia, único secundario preuniversitario de la ciudad, también es parte de la Universidad Nacional de Mar del Plata.

El Profesorado de Inglés de la ciudad de Mar del Plata

Hasta la sanción de la Ley Federal de Educación en el año 2003 los Profesores de Inglés con los que contaba la ciudad eran egresados de distintos institutos de idiomas – Cambridge, Oxford, Cultural Inglesa, entre otros– y de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Sin embargo, no fue esta última la institución de estudios superiores pionera en ofrecer este profesorado. Con el fin de satisfacer la demanda de los distintos colegios secundarios de la ciudad y la región, se creó en 1968 en Mar del Plata, el primer Profesorado de Inglés. El IMES –Instituto Municipal de Estudios Superiores dependiente del Partido de General Pueyrredón– fue la institución que tuvo a cargo esta tarea. En aquel entonces, las clases del Profesorado de Inglés se dictaban en el Colegio Nacional de la ciudad de Mar del Plata y la carrera que se ofrecía era a término. Dependió del IMES por un breve período, ya que en el año 1973 se cerró debido al interés de la Universidad Provincial por hacerse cargo del Profesorado. En 1972 se dictó la última cohorte del Profesorado de Inglés en el IMES y el último grupo de alumnos finalizó su carrera en la ya creada Universidad Nacional de Mar del Plata, a partir del año 1995. Por otro lado, recordemos que la UNMdP no estaba sola en la ciudad ya que también existía la Universidad Católica que, en 1969 creó las carreras de Profesorado y Traductorado de Inglés. Estas carreras eran ofrecidas en el edificio del Colegio Santa Cecilia ubicado en la zona del barrio La Perla en las calles Córdoba y 9 de Julio. Sin embargo, la Universidad Católica fue transferida a la Universidad Nacional, estas dos carreras se cerraron a fines del año 1975. Recordemos que ese había sido el año de la creación de la UNMdP, motivo por el cual, la Escuela de Idiomas comenzó a albergar a los alumnos del Profesorado de Inglés, a la planta docente del IMES y de la Universidad Católica⁵⁷.

Entonces, y retomando el inicio del Profesorado de Inglés en la Universidad Provincial de Mar del Plata, en el año 1969 se creó un Departamento de Idiomas –posteriormente llamado Laboratorio de Idiomas– que dependía del Rectorado de la mencionada universidad. Este Departamento tuvo a su cargo el dictado de cursos de extensión para distintos idiomas:

⁵⁷ Fuentes orales de docentes y directivos y Portal del Departamento de Lenguas Modernas.

francés, portugués, alemán, italiano e inglés. También tuvo como meta satisfacer la demanda ya mencionada que la ciudad y sus alrededores tenían en aquella época y su consecuente la necesidad de contar con docentes universitarios para el dictado de idiomas, especialmente “Inglés”. Luego de un estudio realizado en las distintas escuelas secundarias a fin de diagnosticar el interés por esta carrera, se decidió abrir el Profesorado de Inglés, no así el Traductorado por su escasa demanda. Años después, en 1973, se creó la Escuela de Idiomas, que comprendía el Laboratorio de Idiomas y sus cursos de extensión. A mediados de 1975 la Escuela de Idiomas dejó de existir para dar lugar al Departamento de Idiomas de la Facultad de Humanidades de la UNMdP. Este departamento tuvo a cargo tanto el Profesorado de Inglés como el Laboratorio de Idiomas. Ya en 1976 nació en la Facultad de Humanidades el Departamento de Letras y Lenguas Modernas involucrando las carreras de Letras, Profesorado de Inglés y el Laboratorio de Idiomas. En el año 1978 la Secretaría Académica del Rectorado decidió hacerse cargo del Laboratorio de Idiomas liberando a dicho departamento de tal responsabilidad. Al siguiente año comenzó en la Universidad Nacional de Mar del Plata una política departamentalizadora y, a modo de respuesta a esta nueva reorganización, el Departamento de Letras y Lenguas Modernas se dividió tomando la forma actual, es decir: Departamento de Letras y Departamento de Lenguas Modernas. De esta manera, la nueva cartografía producto de las políticas universitarias de aquella época, quedó delineada de esta manera: el Laboratorio de Idiomas, dependía del Rectorado y comenzaba a funcionar en las instalaciones de Alberdi y San Luis. El Departamento de Lenguas Modernas, enlazado a la Facultad de Humanidades, comenzó a funcionar de manera independiente, teniendo a su cargo el Profesorado de Inglés, en la Escuela de Educación Media N° 1, conocida por el marplatense como “La Piloto”, ubicada en la calle Maipú esquina Uruguay. En esos momentos el Profesorado de Inglés utilizaba las instalaciones del Laboratorio de Idiomas para el dictado de las clases de las asignaturas “Fonética I y II”. A partir de 1990 se comenzó el traslado del Departamento de Lenguas Modernas al actual edificio del Complejo Universitario de la calle Funes y Peña y de manera paulatina se abandonó el edificio del Laboratorio de Idiomas cuando Lenguas Modernas con la colaboración de la gestión de la Facultad de Humanidades crea un laboratorio propio en el complejo.⁵⁸

Por otro lado, y ante la necesidad de estrechar vínculos para la articulación de actividades relacionadas con las prácticas pre-profesionales de los alumnos del profesorado y

⁵⁸ Fuentes orales de docentes y directivos / Portal de Lenguas Modernas UNMdP.

diversas actividades de extensión, en 1997 la Facultad de Humanidades acordó, junto con el Departamento de Lenguas Modernas, que el Laboratorio de Idiomas pase a depender temporalmente del mencionado departamento. Este traspaso se realizó de manera definitiva en el año 2002 durante la gestión de la Profesora Especialista Zelmira Álvarez como Directora del departamento y el Profesor Rodolfo Rodríguez como Decano de la Facultad de Humanidades.

En la Actualidad, el departamento de Lenguas Modernas sigue dependiendo de la Facultad de Humanidades que funciona en el Complejo Universitario, y el Laboratorio de Idiomas, que también depende de la Facultad de Humanidades, continúa en las instalaciones del edificio del Rectorado. El Profesorado de Inglés cuenta, al 31 de diciembre del año 2016, con cuarenta y ocho docentes –Profesores, Jefes de Trabajos Prácticos y Ayudantes - y treientos diecisiete alumnos activos. En este capítulo haremos un análisis del Plan de Estudios vigente del Profesorado de Inglés de la Facultad de Humanidades de la UNMDP, pero antes consideramos necesario ahondar en algunas cuestiones inherentes a la enseñanza de inglés como lengua extranjera, entre ellas, los distintos enfoques y los últimos cambios de paradigma.

Distintos enfoques en la enseñanza de inglés como lengua extranjera

El aprendizaje de una lengua extranjera es considerado como la adquisición de conocimiento de una lengua distinta a la materna, que no es utilizada de manera cotidiana en la vida del aprendiz, ya que pertenece a otra cultura radicada en otras regiones, en ocasiones lejanas al lugar que habita el estudiante. En Argentina, cuando aprendemos una lengua diferente a la nuestra –inglés, francés, alemán, etc.- ya sea por motivos culturales, sociales o laborales, estamos adquiriendo una lengua extranjera. Los contextos en los que se aprende son muy diferentes a los de una segunda lengua, ya que en los últimos la lengua que se está aprendiendo es utilizada frecuentemente por el estudiante, en su contexto más amplio –por ejemplo, residentes de habla hispana viviendo en Estados Unidos, que si bien suelen no utilizar inglés en la interacción familiar, lo necesitan para interactuar en su trabajo o vida social dentro del país que habitan. En el campo de la enseñanza de inglés como segunda lengua, existe una amplia expansión de conocimiento proveniente de investigaciones acerca de la didáctica y de cuestiones culturales. Estos estudios se toman como referencia para la instrucción de la lengua extranjera. De esta manera, los cambios de paradigma en conocimientos acerca de la educación de una segunda lengua afectan los cambios en la

enseñanza de una lengua extranjera. Estas transformaciones han sido marcadas por las principales disciplinas y sus propios cambios intrínsecos, en torno a las cuales gira la educación de una segunda lengua: teorías lingüísticas y psicológicas acerca de la adquisición de lenguas.

El diseño de un currículum para la enseñanza de una lengua está interpelado por dos ejes centrales: qué contenido debería ser incluido y cómo debería ser enseñando. En este sentido, Jack Richards⁵⁹ (2001) argumenta que la lingüística estructural ha sido el marco sobre el cual se han desarrollado estos currículos a mitad del siglo pasado. De su estudio emerge que las suposiciones subyacentes a los primeros enfoques estructuralistas para el diseño de programas de lenguas se basan en: vocabulario y gramática como unidades básicas; los estudiantes tienen las mismas necesidades en cualquier lugar del mundo y son identificadas únicamente en término de necesidades lingüísticas; el proceso de aprendizaje está determinado únicamente por el libro; el aula y el libro son los proveedores esenciales de insumo para el proceso de *enseñanza-aprendizaje*⁶⁰. De esta manera, dominar la comunicación lingüística equivale a dominar las unidades estructurales del sistema lingüístico. Estas características delimitan el diseño de programas de lenguas extranjeras hasta la década del setenta, cuando la Lingüística Funcional se convierte en rival de la Estructural tradicional. De esta forma, a la vez que el programa de estudios tradicional y estructural consiste en un inventario de elementos lingüísticos secuenciados de acuerdo a su complejidad, su paradigma rival propone un programa de estudios con un inventario de funciones comunicativas y nociones⁶¹ organizadas en escenarios, situaciones o temas.

En el párrafo anterior nos detuvimos en el estudio de Richards (2001) para señalar brevemente cómo las distintas tradiciones en las disciplinas van originando los cambios en los paradigmas de enseñanza en lenguas extranjeras y segundas. Nos detendremos ahora en los diversos métodos o enfoques de enseñanza que caracterizaron la didáctica de la lengua inglesa en los distintos períodos, de acuerdo con la clasificación realizada por el mencionado autor.

- El método de traducción gramatical (1800-1900)
- El método directo (1890-1930)

⁵⁹ Gran parte de la obra de Richards fue destinada al estudio de los antecedentes históricos de la graduación y selección del vocabulario y gramática en el desarrollo de los currículos de lenguas desde la década del veinte hasta la del setenta del siglo XX.

⁶⁰ Recordemos que hasta las últimas décadas del siglo pasado el proceso era entendido como recíproco. Por eso el uso del guion entre las palabras enseñanza y aprendizaje.

⁶¹ Las funciones comunicativas consisten en: buscar información, pedir permiso, cambiar de tema, expresar acuerdos y desacuerdos, entre otros. Las nociones consisten en conceptos como: cantidad, distancia, lugar, duración, tamaño, etc.

- El método estructural (1930-1960)
- El método de la lectura (1920-1950)
- El método audio-lingüístico (1950-1970)
- El método situacional (1950-1970)
- El enfoque comunicativo (1970-presente)

Haremos a continuación un breve recorrido por los distintos métodos. No es el objetivo de esta tesis analizar cada uno de ellos en detalle, sino abordar el enfoque comunicativo –original y el actual con sus transformaciones– que es el que fue marcando la tendencia en enseñanza de inglés en los planes de estudios de las últimas cuatro décadas.

Los enfoques tradicionales –hasta los últimos años de 1960– dan prioridad a la gramática como componente central de la competencia lingüística. Están basados en que la gramática puede ser aprendida por medio de la instrucción directa y en una metodología que hace uso de la práctica repetitiva. Se trata de enfoques deductivos⁶² en los que se les enseña a los alumnos temas gramaticales y luego se les da ejercicios de práctica para que usen lo aprendido. Se asume que el aprendizaje de una lengua consiste en poseer un amplio repertorio de oraciones y patrones gramaticales para utilizarlos con precisión y de manera rápida en la situación adecuada. Una vez adquirido un manejo básico a través de repetición y práctica controlada, se comienza a trabajar con las cuatro habilidades básicas, usualmente en la siguiente secuencia: habla, audición, lectura y escritura (Richards, 2001). Las técnicas utilizadas para la clase consisten en la memorización de estructuras y diálogos, preguntas y respuestas, y diferentes formas de práctica oral y escrita guiadas. Se hace un fuerte hincapié en la precisión de la pronunciación y el uso correcto de la gramática desde niveles iniciales ya que se asume que los errores que no se corrigen inmediatamente se fosilizan y se convierten en permanentes.

Se comienzan a abandonar estos enfoques en la década del setenta cuando, a modo de reacción, se cuestiona el rol central de la gramática para sostener que la habilidad lingüística involucra mucho más que el simple manejo de estructuras gramaticales correctas; se cambia el foco de atención de las habilidades necesarias para el uso de la gramática y otros aspectos del lenguaje para distintos propósitos comunicativos –dar consejos, hacer sugerencias, hablar acerca de deseos y necesidades, etc.– para dar lugar a la *competencia lingüística*; la noción de

⁶² Opuestos a los inductivos en los que los alumnos tienen ejemplos que contienen puntos gramaticales y deben encontrar la regla por ellos mismos, en ocasiones con la guía de actividades que faciliten el proceso de descubrimiento.

este concepto se desarrolla desde la socio-lingüística y la adoptan muchos docentes de lenguas extranjeras y segundas quienes argumentan que, la meta de la enseñanza de una lengua extranjera o segunda no debería ser solamente el desarrollo de la competencia gramatical. Surge un inmediato interrogante a este gran cambio de paradigma ¿cómo debería ser un currículum basado en el desarrollo de la competencia comunicativa y cuáles serían las implicancias para la metodología de la enseñanza? Como respuesta a esa inquietud nace el *Communicative Language Teaching*⁶³ (CLT) recibido con gran entusiasmo en su primera aparición en los años setenta; todos los docentes alrededor del mundo empiezan a re-pensar sus prácticas, planes de estudios y materiales de enseñanza en los que la gramática ya no es el punto de partida y comienzan a tener en cuenta los propósitos por los cuales el estudiante desea adquirir la lengua, generándose así los programas de inglés para fines específicos, como los negocios, la industria hotelera o los viajes. A partir de los años noventa, el enfoque comunicativo está plenamente desarrollado y en uso, continúa evolucionando en la medida que se comprenden mejor los procesos del aprendizaje de una segunda lengua. Se lo acepta ampliamente como metodología de enseñanza más reciente e innovadora en la literatura de educación de lenguas extranjeras y segundas en el mundo, aunque aún presenta algunas cuestiones por resolver, como plantea Richards (2001): ¿se puede aplicar en todos los contextos de enseñanza?, ¿es necesario abandonar todos los planes de estudio existentes basados en gramática o pueden ser revisado?, ¿cómo puede ser adoptado en situaciones en las que los estudiantes tienen que hacer exámenes basados en gramática?. También algunos educadores reflexionan acerca de los diferentes contextos donde se enseña inglés como lengua extranjera, dando gran relevancia a la consideración de los contextos sociales al momento de determinar cuál es la metodología apropiada, por ejemplo, la necesidad de valorar las perspectivas y pedagogías locales. Estos y otros interrogantes promueven cambios en el CLT.

El enfoque comunicativo se inspira en una variedad de principios y tradiciones educativas; no hay una práctica única que lo caracterice, por el contrario, es rico en su diversidad. Richards (2006) lo describe de la siguiente manera: el aprendizaje se genera cuando el alumno está involucrado en la interacción y en una comunicación significativa; las actividades en la clase brindan oportunidades para que los alumnos amplíen sus recursos lingüísticos, adviertan cómo se usa el lenguaje y sean parte activa de un intercambio de significado interpersonal; la comunicación es un proceso holístico que requiere del uso de distintas habilidades lingüísticas y se da como resultado de un contenido relevante y con un

⁶³ Enfoque comunicativo. En adelante utilizaremos indistintamente este término o sus siglas en inglés, CLT.

propósito claro y motivador; el aprendizaje se da tanto por el descubrimiento inductivo de las reglas gramaticales, de uso y de organización como también por medio del análisis y la reflexión; requiere de un uso creativo, de prueba y error que promueva, en su tiempo, un uso preciso y fluido del lenguaje; el rol del docente y en la clase es el de facilitador, quien crea un clima que conduce al aprendizaje y brinda oportunidades para reflexionar acerca del uso de la lengua y del proceso de aprendizaje; la clase es una comunidad en la que los alumnos aprenden a través de la colaboración y el acto de compartir.

A principios del siglo XXI surge una nueva tendencia en la literatura de investigación en educación, marcada por académicos del campo de las lenguas (Ramanathan, 2006; Ouyang, 2000; Kumaravadivelu, 2001; Calagarajah, 2003; Shin, 2006) que investigan sobre la incompatibilidad cultural y sociopolítica entre los enfoques locales y el CLT en diferentes contextos socio-culturales: China, India, Corea del Sur, Sri Lanka, entre otros, sosteniendo que la literatura para la enseñanza de lenguas extranjeras y segundas se basan en principios sociales y políticos de una comunidad angloparlante que no contemplan la situación socio-cultural, socio-política y socio-económica de los diversos contextos del mundo sin poner a prueba el valor de la diversidad cultural para promover el desarrollo de la comunicación didáctica (Parola y Pozzo, 2016). Estas nuevas voces de la investigación argumentan que la implementación masiva de una metodología occidental neutral y objetiva, ignora muchas restricciones locales, necesidades comunales y valores y no se vale de la composición multicultural de la sociedad actual, situación que es muy notoria en la formación de profesores de lengua extranjera (Parola y Pozzo, 2016). Agregan que el CLT ubica al profesor en un rol de facilitador de adquisición de competencias mientras que en muchas culturas, se espera además, que el profesor tenga otras funciones, como la de ser un líder autoritario y moral para los alumnos (Ouyang, 2000), sostienen también que se espera que éste pueda llegar a ser como un hablante nativo, sin embargo, no se está tomando en cuenta que tanto los docentes como los alumnos puedan desear mantener sus características locales y regionales (Demuth Mercado, 2015) que, aun cuando estén enseñando inglés, no quieran adoptar los estilos de enseñanza de profesores extranjeros buscando estar condicionados por el contexto social regional (Demuth Mercado, 2015).

Estos argumentos sumados a otros que surgen en nuevas investigaciones, promueven cambios en el CLT que dan lugar a varias propuestas, algunas de ellas provenientes de la

pedagogía crítica⁶⁴. En esta oportunidad nos detendremos en dos de las tendencias más recorridas por las producciones científicas⁶⁵ más recientes con respecto a la enseñanza de inglés como lengua extranjera y segunda. Por un lado, presentaremos lo que en la actualidad conocemos como *Principled Communicative Approach*⁶⁶ –PCA– y por el otro recorreremos el *Postmethod* –postmétodo–.

Zoltán Dörnyei (2009) sostiene que la uniformidad del CLT como método es altamente cuestionable ya que existen ciertas variables que lo atraviesan y lo redefinen. Por ejemplo, rescata la sostenida hipótesis del CLT con respecto a la adquisición de la lengua y sostiene que ésta no se da automáticamente con la simple exposición a la lengua con suficiente aporte de lenguaje comprensible como indica el CLT, sino que se necesitan también procedimientos de aprendizaje explícito, tales como focalizar en la forma en que se presenta la gramática. De esta manera, comienza un *reciclaje o una transformación* del enfoque comunicativo tradicional generándose, ya entrando en esta década, este enfoque integral –PCA–, atravesado por aportes de diferentes ciencias. Dörnyei (2009) plantea siete principios que sustentan el PCA: 1) debe focalizar en significado y sentido personal como un todo y no como segmentos aislados; 2) debe incluir actividades controladas para promover la automatización de habilidades; 3) debe contener componentes de *input*⁶⁷ inicial ofrecido de formas variadas; 4) debe haber focalización en formas gramaticales mientras mantiene la orientación comunicativa; 5) deben existir actividades de *conscious awareness*⁶⁸ del lenguaje formuladas para promover la comunicación real y se deben seleccionar frases para practicarlas con cierta intensidad; 6) debe ofrecer a los alumnos amplia exposición al lenguaje

⁶⁴ Compartimos la definición de pedagogía crítica de Ira Shor (1992) quien se refiere al desarrollo de los hábitos de pensamiento, lectura, escritura y comunicación verbal que van más allá de los significados superficiales, las primeras impresiones, simple opiniones y mitos dominantes para comprender profundamente el contexto social, la ideología y las consecuencias personales de las acciones, eventos, procesos, experiencias y medios masivos de comunicación.

⁶⁵ En los últimos diez años nos hemos encontrado que en congresos y jornadas realizadas local e internacionalmente, sobre todo en países latinoamericanos, hay una fuerte presencia en la producción de los profesores e investigadores de inglés como lengua extranjera o segunda que se han focalizado en las publicaciones realizadas por Dörnyei, Canagarajah, Kumaramadivelu, entre otros. Los autores mencionados radican sus investigaciones en la pedagogía crítica y post coloniales, involucrándose en estudios de casos, etnográficos e investigación acción.

⁶⁶ Hemos encontrado que en la bibliografía en español no existe un único término definido para este nuevo enfoque que está enriquecido por aportes de diferentes ciencias, es por ello que nos permitimos hacer una traducción interpretativa: enfoque comunicativo integral y continuaremos utilizando sus siglas en inglés, PCA, como lo venimos haciendo con CLT (*Communicative Language Teaching*) para el enfoque comunicativo tradicional.

⁶⁷ Input es un término muy utilizado en el campo de la didáctica de la lengua inglesa. Se refiere al aporte o la contribución brindada por el lenguaje al que el alumno está expuesto.

⁶⁸ *Conscious awareness* es otro término muy utilizado entre los profesores de inglés y se refiere a actividades que ayuden a los alumnos a descubrir por sí mismos determinadas estructuras, su uso y forma.

quienes necesitan preparación explícita en términos de actividades previas; 7) debe ofrecer muchas oportunidades para que los alumnos participen en interacciones genuinas.

A estos principios podemos anexar los aspectos que Richards (2006) considera también relevantes en esta re-forma del CLT, ellos son: centrarse en la naturaleza social del aprendizaje y no en los alumnos como individuos descontextualizados; focalizar en la diversidad de los estudiantes y tomar las diferencias individuales como recursos para ser reconocidos, valorizados y apreciados; al realizar investigaciones o generar teorías, prestar más atención al punto de vista de aquellos que viven la clase, promoviendo la investigación acción, y no solo tomar como relevantes los estudios de aquellos que investigan *desde afuera* y evalúan lo que allí sucede. Este cambio está muy asociado a la creciente aceptación de la investigación cualitativa, que permea una mirada hacia lo afectivo, los puntos de vista de los participantes y las características únicas de cada contexto –que a su vez, viene de la mano con la de conectar la escuela con el mundo por fuera de ella para lograr un aprendizaje integral-.

Por otro lado, George Jacobs y Thomas Farrell (2001) agregan que debe existir una integración curricular para que la lengua extranjera o segunda no quede aislada de otras materias, sino que exista una conexión con todo el resto de las asignaturas del currículum mediante el uso proyectos inter-curriculares, promoviendo así la enseñanza de la lengua a través del contenido, es decir, no como expresión vacía, carente de significación. También focalizan en la diversidad individual considerando que cada alumno aprende de diferentes maneras, tienen potenciales distintos y la enseñanza debe tomar estas diferencias en cuenta en lugar de forzar a los alumnos en un solo molde. Agregan que el habla debería servir como medio de desarrollo de habilidades de pensamiento, como son el pensamiento crítico o creativo. De esta manera el estudiante no solo aprende la lengua en vacío sino que lo hace para aplicar sus habilidades de pensamiento en situaciones que van más allá de la expresión en clase. Finalmente, nuevas formas de evaluación suplen a las tradicionales: observaciones, entrevistas, diarios y portfolios pueden usarse para tener una visión más amplia de lo que los alumnos pueden lograr.

Desde sus inicios en los años setenta, el CLT ha pasado por muchos cambios, por ejemplo, la *enseñanza basada en contenido* (“Task-based learning”) sostiene que el contenido en sí es el que moviliza todo el proceso de aprendizaje; otros, como la *instrucción basada en competencias* (“Competence-based instruction”) o la *enseñanza basada en textos* (“Text-based instruction”) focalizan directamente en la producción del aprendizaje y los toma como punto de partida al momento de planificar. Todos estos cambios no han llevado al desarrollo

de un único modelo que pueda aplicarse en todos los contextos, sin embargo, han emergido nuevos enfoques que reflejan diferentes respuestas a las controversias planteadas en los párrafos anteriores.

Por su lado Suresh Canagarajah (2003), hace una fuerte crítica a la pedagogía y al material educativo recibido de los países anglosajones. Básicamente en su libro *Resisting Linguistic Imperialism in English Teaching* explora el estatus post-colonial de la enseñanza de la lengua inglesa más allá de las posiciones estereotipadas y reflexiona acerca de los diferentes intereses y motivaciones de los alumnos otorgándole un énfasis especial a los conflictos lingüísticos en la comunidad y en las aulas, buscando una pluralización en los estándares de la lengua que se enseña y promoviendo la democratización en su acceso. En su análisis el autor se mueve en un juego permanente entre la pedagogía crítica y las dominantes, como el CTL. Las primeras identificadas como aquellas personales, situadas, que en muchos casos hacen referencia a las teorías de la reproducción y la resistencia y las segundas como las que representan el enfoque tradicional de enseñanza. El modelo de reproducción devine de la línea Marxista y trata de explicar cómo los alumnos están mentalmente condicionados por las prácticas escolares para servir a la cultura dominante; mientras que el modelo de resistencia, muy arraigado en la pedagogía crítica, busca exponer las contradicciones institucionales y promover el pensamiento crítico para iniciar el cambio. La línea de investigación de Canagarajah nos sumerge en las reacciones de los docentes y alumnos con respecto a sus puntos de vista acerca de los materiales y métodos propuestos por quienes él denomina “Center”⁶⁹; también en la imposición histórica de la lengua inglesa para propósitos políticos y materiales. En su vasto trabajo critica el uso de materiales culturalmente inapropiados⁷⁰ que, por meras razones de practicidad, se adoptan en lugar de utilizar aquellos que realmente son útiles para desarrollar dentro de las costumbres locales; en este sentido dice que se elaboran métodos teniendo en mente estudiantes occidentales. Su deseo es poder ver investigadores y docentes creando curricula y materiales relevantes para la periferia. ¿Cuál es el aporte de los

⁶⁹ Canagarajah (2003) se refiere a “Center”, centro, como las comunidades tecnológicamente desarrolladas cuya lengua materna es inglés, explícitamente en su obra se refiere a Gran Bretaña y Estados Unidos. Otros autores usan el término “Inner Circle”, círculo interno. El autor también usa el término “The Periphery”, la periferia, como opuesto al centro, es decir, comunidades en las que inglés como expresión verbal y escrita surge como consecuencia de corrientes post-coloniales, como Barbados e India. Básicamente, son aquellos países que han sido afectados por esta lengua, como colonias. “Expanding Circle”, dice Canagarajah, son los países en los que se acepta el inglés como modalidad internacional de comunicación y se lo enseña como lengua extranjera.

⁷⁰ Hace énfasis en aquellos diálogos propuestos en textos de origen anglosajón en los que adolescentes o niños comparten cuestiones propias de su cultura, básicamente occidental –salidas, tecnología, costumbres familiares, etc.– que están en el polo opuesto a las cuestiones que atraviesan los adolescentes o niños de otras culturas, por ejemplo, en Sri Lanka, argumentando que estas costumbres ajenas no tienen relevancia alguna para ellos.

trabajos de Canagarajah para la comunidad científica y educativa de la enseñanza de inglés como lengua extranjera o segunda? Su contribución es importante especialmente para cuestiones metodológicas y de planificación para la ETL (enseñanza de la lengua inglesa) ya que alienta a los profesores de inglés –quienes no en pocas ocasiones aceptan incuestionable y acríticamente lo que los libros brindan, lo que sostiene la pedagogía dominante y los autores del círculo interno– a reflexionar acerca de la ignorancia de los aspectos políticos de la profesión y de la *agenda oculta*⁷¹ de los materiales, actividades y estrategias que están usando. Su trabajo ha servido como disparador para nuevas opciones, nuevas ideas y propuestas en todo el mundo, y es un importante anclaje para que Kumaramadivelu (2001) desarrolle lo que él llama “Post-method Pedagogy”.

Ante la insatisfacción brindada por los *métodos dominantes*, el Dr. B. Kumaramadivelu reacciona con lo que él mismo denomina una pedagogía post-método. Con esta propuesta el lingüista busca ir más allá del limitado concepto de método respaldándose en principios desarrollados en un sistema tridimensional que consiste en apoyarse en los parámetros de *particularidad*, *practicidad*⁷² y *posibilidad*. Su idea es la de avanzar en una educación sensible al contexto, basada en la comprensión de las características socioculturales y particularidades políticas locales, rupturizando la relación entre teóricos y prácticos permitiendo a los docentes construir su propia teoría desde la práctica e interceptando el bagaje sociopolítico de las comunidades para asistir su búsqueda de formación identitaria y la transformación social. Kumaramadivelu usa el término pedagogía en un sentido amplio, es decir, no solamente para referirse a cuestiones curriculares, de materiales, estrategias áulicas o procedimientos evaluativos, sino en relación a cuestiones políticas y experiencias socioculturales que, de manera directa o indirecta tienen influencia en la enseñanza de una lengua extranjera o segunda.

Con respecto al principio de *particularidad* Kumaramadivelu (2001) plantea que la pedagogía de la enseñanza de una lengua debe ser sensible a un grupo particular de profesores enseñando en un grupo particular de alumnos persiguiendo un conjunto particular de objetivos dentro de un contexto institucional particular incluido en un entorno sociocultural particular. Este tipo de pedagogía, consistente con la perspectiva hermenéutica de la comprensión situacional, se opone a la idea de que debe haber un set de objetivos y metas pedagógicas que

⁷¹ Canagarajah (2003) define la “hidden agenda” o agenda oculta, como la manera en que el lenguaje es manipulado por agendas políticas e ideológicas convirtiéndolo en un sistema de estándar hegemónico y opresivo.

⁷² Kumaramadivelu habla de “practicality” como sentido práctico, utilidad y funcionalidad. Lo traducimos en este trabajo como practicidad.

se desarrollen a partir de un grupo de principios y procedimientos determinados. El principio de particularidad se interpreta no como un punto de partida, sino como una llegada; es tanto meta como proceso de manera que se trabaja para y a través de la particularidad.

El principio de *practicidad* se conecta con la relación teoría y práctica. El lingüista hace una diferencia entre teorías profesionales y teorías personales. Las primeras son aquellas originadas en centros especializados, sin embargo las segundas son las que desarrolla, interpreta y aplica el propio docente en el aula. Kumaramadivelu promueve la teoría originada en el aula por el propio docente y agrega que de lo contrario están utilizando teorías construidas por expertos dejando muy poco espacio para la reflexión individual de cada profesor. Este principio, que alienta al docente a teorizar desde su propia práctica y poner en práctica lo que teoriza, básicamente promueve la investigación acción que nutre y se nutre de la capacidad de los docentes para la reflexión al identificar y comprender problemáticas, analizarlas y aplicar la información obtenida.

El principio de *posibilidad* alude al trabajo de Paulo Freire desde su postura en torno a que la pedagogía está implicada en las relaciones de poder y dominación que se implementa para crear y sostener inequidad social, proponiendo así una pedagogía de posibilidad que empodera a los participantes. Kumaramadivelu sostiene la necesidad de desarrollar teorías, formas de conocimiento y prácticas sociales que vayan de la mano con las experiencias que cada individuo trae al contexto pedagógico. Las mismas están moldeadas no solo por la enseñanza y el aprendizaje previo, sino por el entorno social y económico en el cual se han desarrollado como sujetos; de esta manera el aprendizaje de una lengua le permite una búsqueda permanente de su subjetividad e identidad personal.

Los principios de particularidad, practicidad y posibilidad están muy conectados y se involucran mutuamente en una relación íntima en la que la totalidad es mayor a la suma de las partes. Juntos forman la esencia de una pedagogía post-método con el potencial de llevar la enseñanza de una lengua extranjera más allá de los límites cotidianos y de cualquier método predeterminado. Lejos está el deseo de quienes adhieren este enfoque de armar una serie de reglas, normas o pasos a seguir, sino que alientan la apropiación de estos principios para una nueva mirada en la pedagogía de la enseñanza de una lengua extranjera o segunda.

Darío Banegas (2004) sostiene que la definición de particularidad nos conduce a la necesidad de desarrollar pedagogías locales y localizadas que respondan tanto al docente como al alumno en su contexto. Bajo esta lupa y probablemente siguiendo la línea Freireana, Kumaramadivelu hace referencia a los docentes y a los estudiantes como co-exploradores que establecen una relación basada en el diálogo. Este tipo de relación, que pone al diálogo en el

centro de la escena entre los profesores y los alumnos, se torna fundamental (Banegas, 2004), como así también lo es el diálogo entre los docentes y su contexto totalizador. Sin embargo, el autor argumenta que debemos ser cuidadosos ya que sin la preparación necesaria que brindan los programas de profesorado, el “Post-Method” puede llevar a los practicantes a adoptar algún tipo de eclecticismo que diluye su esencia.

Hasta aquí hemos realizado un breve recorrido por los distintos enfoques de la enseñanza de inglés como lengua extranjera o segunda y nos detuvimos los cambios de paradigma más recientes que ha sufrido el CLT. Estos últimos enfoques están tímidamente asomando en algunos planes de estudios contemporáneos y comunidades de profesores de inglés. A continuación examinaremos el Plan de Estudios del Profesorado de Inglés de la UNMdP.

El Plan de Estudios del Profesorado de Inglés de la Universidad Nacional de Mar del Plata

Cuando una institución decide renovar el diseño curricular la primera decisión es evaluar cuál va a ser su alcance y si va a ser profundo o superficial. Se puede plantear la realización de una transformación profunda a partir de preguntarse seriamente si debe haber nuevos propósitos institucionales y si es necesaria la reorganización significativa para que estas nuevas intenciones puedan ser llevadas a la práctica. Para lograrlo, hay que ocuparse de cuestiones tales como los objetivos del cambio: la utilización, distribución y administración de los recursos y los medios como también de la organización institucional. En ocasiones, se comienza la transformación y en el trabajo se descubre que hay que encarar un cambio más profundo aun porque los problemas que se encuentran en el camino son muchos y más serios de lo que se había detectado. Es en este juego entre lo que puede ser superficial y lo que puede ser profundo donde se encuentra el núcleo principal de las decisiones. El Plan de Estudios del Profesorado de Inglés de la UNMdP que está en vigencia en estos momentos ha experimentado un giro muy notorio con respecto a su predecesor –no es nuestra intención ahora hacer un análisis comparativo de ambos planes, sino de brindar al lector las características del actual– y las comisiones que en su momento trabajaron en la reforma han tenido que tomar decisiones profundas para poder darle a nuevo plan un carácter acorde a las demandas del momento; a su vez este plan tuvo dos momentos, uno el inicial, cuando se realizaron las modificaciones más notorias, en el año 1999 y el otro en el año 2003 cuando atravesó ajustes propuestos por el Director de Estudios de la UNMdP.

A mediados del año 2016 desde el Departamento de Lenguas Modernas organizamos una “Comisión de Plan de Estudios” cuya finalidad es la revisión y reformulación del plan actual. Nos encontramos en estos momentos en la fase de análisis de los documentos relacionados con la formación del profesorado y de las necesidades del egresado contemporáneo. Tuvimos un punto de partida que consensuamos en la comisión, que se refiere al oficio de enseñar que requiere de un aprendizaje completo de conocimientos específicos, pero también de un *saber hacer*. La enseñanza así concebida se aleja de la directiva de un hacer aplicativo de un conocimiento externo a ella. Las capacidades para la actuación docente en las aulas y en las instituciones, constituyen los referentes hacia donde se dirige el proceso formativo inicial y continuo. Los lineamientos curriculares nacionales (Consejo Federal de Educación, 2007), documento de carácter federal que en nuestro país constituye la base a partir de la cual las distintas provincias elaboran sus propios currículos de formación, caracterizan el perfil del egresado mediante un listado de capacidades que focalizan en las prácticas de enseñanza. Además de las habilidades específicas vinculadas con el enseñar y el aprender, se destacan otras, verdaderamente valiosas para ejercer el oficio en el contexto presente: la dimensión institucional de la tarea, la producción de saber y, particularmente, se destaca la contextualización de las intervenciones pedagógicas. Asimismo, advertimos y reflexionamos acerca de la aparición de nuevos actores y agencias que disputan la producción e interpretación de las regulaciones vigentes y las dificultades de las universidades para seguir sosteniendo la autonomía en las decisiones que afectan al currículum de las carreras de profesorado (Abdala, 2014) que ponen en tensión las decisiones a tomar en pos de nuevas metas.

Nos sumergiremos ahora en el actual Plan de Estudios del Profesorado de Inglés para poder obtener un panorama de los contenidos mínimos y habilidades que se desarrollan y del perfil de profesional que se busca, la información que a continuación se plasme proviene de la Ordenanza del Consejo Superior número 1366/03 de la UNMdP (Anexo II).

Características generales del Plan de Estudios vigente

Ante la implementación de la nueva estructura educativa de acuerdo con los lineamientos de la Ley Federal de Educación (Ley 24.195 de 1993), se evidenció la necesidad de un ciclo de formación de Profesores de Inglés para los distintos niveles en que se introdujo la enseñanza obligatoria de este idioma. Como consecuencia de esta implementación, hubo una gran demanda de Profesores de Inglés por parte de instituciones educativas de gestión

pública y privada en el Partido de General Pueyrredón que necesitaban profesionales capacitados para enfrentar las transformaciones educativas en los dos niveles de enseñanza (E.G.B. y E.P.⁷³). Ante esta nueva estructura educativa se originó la necesidad de realizar una urgente reforma del Plan de Estudios en el Profesorado de Inglés para así satisfacer las necesidades primordiales de las distintas instituciones. Este cambio en el diseño curricular realizado en el año 1999, tuvo como objetivo fundamental *la formación de recursos humanos capaces de desempeñarse como educadores de Nivel Inicial, Educación General Básica y Polimodal atendiendo a las crecientes necesidades de la comunidad*⁷⁴ y responder así en forma inmediata a las propuestas de renovación realizadas en el marco de la Ley Federal de Educación. Esta realidad dio lugar a la conformación de una Comisión para elaborar un nuevo diseño curricular.

Si bien en el enfoque conceptual y la construcción de un plan de estudios están plasmadas las expectativas de los actores involucrados en su diseño, las normativas a las que deben ajustarse son atravesadas por circunstancias histórico-sociales como en este caso, que el cambio obedece a una demanda educativa producto de una reforma educativa a nivel nacional. Es importante destacar que la comisión convocada para el diseño del nuevo plan, incluyó además, la perspectiva cultural de la región, utilizando los datos históricos de la Carrera de Profesorado de Inglés en el contexto de la UNMdP. Esta comisión procedió de acuerdo con el siguiente curso de acción: consulta a colegas locales y nacionales; análisis de la situación del Plan de Estudios del año 1989 (en vigencia hasta ese momento y considerando tanto factores internos de la carrera como institucionales y de mercado educativo zonal); lectura de bibliografía, discusiones y talleres internos de la comisión; encuestas y consideraciones emergentes de las Jornadas de Evaluación del Departamento de Lenguas Modernas, Facultad de Humanidades UNMdP de los años 1994, 1995, 1996 y 1997.

La comisión para el nuevo Plan de Estudios fundamentó la necesidad de realizar un cambio de plan basada información recogida en los medios masivos de información en cuanto a la situación universitaria nacional y la implementación de la Ley Federal de Educación; bibliografía teórico práctica, incluyendo también documentos y publicaciones de congresos; Planes de Estudios afines, tanto nacionales como internacionales; legislación vigente (Ley Federal y Provincial de Educación y la Ley de Educación Superior), Documentos

⁷³ La Ley Federal de Educación dividió la escolaridad en dos niveles, E.G.B –Educación General Básica, de 9 años de duración– y E.P. –Educación Polimodal, de 3 años.

⁷⁴ Plan de Estudios 1999 del Profesorado de Inglés de la UNMdP.

Curriculares de Trabajo y Acuerdos; situación universitaria local y políticas institucionales de la UNMdP; consideraciones del Director de Estudios de la UNMdP; nivel académico real de los alumnos, según distintas evaluaciones; demanda del mercado laboral local (opiniones recogidas en colegios y de graduados); consultas al Claustro Docente, Graduados y Alumnos de este profesorado; autoevaluación de desempeño profesional de las cátedras según la Ordenanza del Consejo Superior 690/93 de la UNMdP; rendimiento de los alumnos en la carrera según consta en División Alumnos y Encuestas para evaluaciones de cátedra realizadas a los estudiantes; consultas interdepartamentales y al Centro de Estudiantes de la Facultad de Humanidades.

Asimismo, la implementación del Plan de Estudios 1999 apuntó además a efectuar una serie de cambios radicales tendientes a la actualización del futuro profesional, tales como: ofrecer didácticas especiales y prácticas de la enseñanza relacionada con los distintos niveles de educación (Inicial, E.G.B. y E.P); brindar la posibilidad de ofrecer a los alumnos un título intermedio de *Profesor de Inglés para Niños*, y así satisfacer las necesidades del Nivel Inicial y el Primer y Segundo Ciclo de E.G.B, estableciendo un plan de 3 años de duración el que podría ampliarse a un año más y así obtener el título de Profesor Superior de Inglés. De esta manera se estaría cubriendo las necesidades del Tercer Ciclo de la E.G.B, los niveles Polimodal y Superior.

De esta manera se buscó acreditar en los egresados los siguientes conocimientos, capacidades y actitudes: un sólido manejo teórico-práctico del idioma que se va a enseñar; los fundamentos culturales que son el sustento de la lengua inglesa y su comparación con la cultura nacional; los recursos pedagógicos necesarios para llevar a cabo la práctica docente en los distintos niveles de enseñanza o con los distintos grupos etarios; una actitud de permanente búsqueda de conocimientos en las áreas disciplinares propias y afines de la enseñanza de una segunda lengua y la capacidad de autoevaluar su desempeño profesional.

Organización del Plan de Estudios

De acuerdo con la comisión a cargo del diseño del Plan de Estudios, la formación de recursos humanos para la enseñanza del Inglés como lengua extranjera abarca cuatro componentes fundamentales que fundan las bases para la estructuración de la carrera y los contenidos mínimos de todas las asignaturas, ellos son:

1. La adquisición del idioma inglés con un elevado nivel de competencia en cuatro habilidades lingüísticas –escuchar, hablar, leer y escribir– para poder servir como modelo

de posible imitación en el aula. Esto abarca también un dominio fluido del idioma a nivel de comunicación oral y escrita en una variedad de usos y situaciones.

2. El conocimiento teórico sobre los aspectos fonológicos, gramaticales y morfológicos de la lengua, así como su manejo práctico, apoyados en la teoría lingüística.
3. Una formación pedagógica incluyendo: temáticas generales de la educación y aspectos pertinentes de la psicología evolutiva, una fuerte didáctica especial que permita analizar los enfoques, diseños y procedimientos para la enseñanza del idioma apropiados a la realidad educativa en la que se los aplica, y la práctica docente.
4. Una formación cultural con referencia a los pueblos de habla inglesa, incluyendo aspectos de su sociedad, civilización, historia y literatura, que brinden el marco necesario para la adquisición del idioma y un espectro amplio de transferencia y aplicación del conocimiento.

De acuerdo con estos cuatro componentes fundamentales que se acaban de detallar, se desprendieron las cuatro áreas que fueron los pilares fundantes para la organización curricular: Área de Habilidades lingüísticas, Área de Fundamentos Lingüísticos, Área de Formación Docente y Área Cultural. El Área de Habilidades Lingüísticas está compuesta por las siguientes asignaturas: *Idioma Inglés Nivel Intermedio, Idioma Inglés Nivel Avanzado, Discurso Escrito, Discurso Oral I, Proceso de la Escritura I, Discurso Oral II, Proceso de la Escritura II, Comunicación Integral, Comunicación Avanzada I, Comunicación Avanzada II*. Se le asigna una carga horaria total de 1152 horas. El Área de Fundamentos Lingüísticos está compuesta por las siguientes asignaturas: *Gramática Inglesa I, Gramática Inglesa II, Fonética y Fonología Inglesa I, Lingüística e Historia de la Lengua Inglesa*. Se le asigna a esta área una carga horaria total de 704 horas. El Área Cultural, a la que la componen las siguientes asignaturas: *Historia Inglesa, Historia de Inglaterra y Estados Unidos, Literatura Inglesa, Literatura contemporánea de Inglaterra y de Estados Unidos, Literatura Comparada, Introducción a la Filosofía, Introducción a la Antropología, Introducción a la Sociología, Gramática Castellana* (Las últimas cuatro son opcionales, el alumno debe optar por una de ellas). Se le asigna a esta área una carga horaria total de 608 horas.

Nos detendremos ahora en el Área de Formación Docente que forma parte del objeto de estudio de esta investigación; está compuesta por las siguientes asignaturas: *Problemática Educativa, Sistema Educativo y Currículum, Teorías del Sujeto y del Aprendizaje, Metodología de la enseñanza, Didáctica y Currículum, Didáctica e Investigación Educativa, Nivel de Idioma, Residencia Docente I, Metodología de la Investigación Científica y*

Residencia Docente II. Se le asigna a esta área una carga horaria total de 1120 horas, y sus propósitos son: formar docentes conscientes de su rol en la sociedad y con capacidad para un continuo desarrollo profesional, promover desde todas las asignaturas del área el desarrollo de las capacidades de autoevaluación, creatividad y flexibilidad frente al proceso de enseñanza-aprendizaje; profundizar la reflexión sobre las estrategias de adquisición y aprendizaje de las lenguas extranjeras mediante la experiencia de cursar un Nivel de Idioma en una tercera lengua; proporcionar un marco teórico específico del proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera; ofrecer a los alumnos oportunidades de observación informada gradual, orientadas hacia el análisis de los estilos de aprendizajes propios y ajenos; realizar experiencias vivenciales parciales en forma gradual (“micro-teaching experiences”) para promover la integración de aspectos teóricos y prácticos; promover la integración de los saberes disciplinar y vivencial mediante su profundización en las dos instancias de Residencia Docente; promover el desarrollo de un estilo de enseñanza personal basado en la intuición enriquecida por el conocimiento de un saber disciplinar actualizado; y desarrollar en los futuros docentes su rol como profesionales investigadores mediante el progresivo diseño e implementación de proyectos de investigación áulica (investigación en acción) para explorar diversos aspectos del proceso de enseñanza-aprendizaje y los factores que en él influyen.

Hemos desarrollado hasta aquí una presentación del Plan de Estudios vigente y hemos fundamentado brevemente la implementación del mismo. A continuación exploraremos el Área de Formación Docente que es donde se encuentra ubicada la materia Residencia Docente II que cursan los alumnos que participan de esta investigación.

El Área de Formación Docente en el Profesorado de Inglés de la UNMdP

El Profesorado de Inglés de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata, ofrece a los futuros docentes una fuerte formación didáctica⁷⁵ que se va adquiriendo desde el inicio de la carrera. En el Área de Formación Docente del Profesorado de Inglés se realiza un trabajo minucioso para que los alumnos tengan el soporte necesario para ir logrando de manera gradual la competencia profesional que irán adquiriendo a través

⁷⁵ Entendemos la didáctica como la teoría de la enseñanza o de las prácticas de la enseñanza. Haremos aquí una diferenciación que acompañará el desarrollo de este análisis: *la didáctica general* se ocupa del análisis y formulación de criterios y metodologías en las distintas orientaciones de la enseñanza y en los diferentes aprendizajes que se pueden alcanzar (Davini, 2015); las *didácticas específicas* aluden a las didácticas disciplinares, las que no se interpretan como un producto deductivo de la didáctica general, sino que al analizar e interpretar situaciones y procesos de enseñanza, definen sus problemas con respecto a un contenido determinado con mayor especificidad, es decir desarrollos didácticos en los distintos campos disciplinares.

del tiempo; de esta manera, el Modelo Reflexivo, como lo propone Michael Wallace (1991), cobra un papel preponderante ofreciendo a los alumnos del Profesorado de Inglés instancias para el desarrollo de *conocimiento recibido* y al *conocimiento experiencial*.

Del análisis del Plan de Estudios realizado en el apartado anterior se desprende que el área de Formación Docente incluye, por un lado, asignaturas de carácter general, comunes a otros profesorados de la Facultad de Humanidades de la UNMdP y que responden a los contenidos del campo de formación general pedagógica y didáctica general, ellas son: *Problemática Educativa, Sistema Educativo y Currículum y Metodología de la Investigación Científica*. En términos generales, estas asignaturas proponen conocer, investigar, analizar y comprender las características de las distintas instituciones educativas y la realidad educativa nacional. Por otro lado, hay asignaturas del área de Formación Docente dictadas en inglés que responden a las didácticas específicas, ellas son: *Teorías del Sujeto y del Aprendizaje, Metodología de la Enseñanza, Didáctica y Currículum, Didáctica e Investigación Educativa, Nivel de idioma, Residencia Docente I y Residencia Docente II*. Estas materias, si bien contemplan contenidos de formación general pedagógica hacen un fuerte énfasis en la formación especializada: analizan la realidad educativa en sus múltiples dimensiones, las características de las distintas instituciones educativas y promueven el conocimiento profundo del desarrollo psicológico y cultural de los alumnos pero el foco central está en el estudio de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lengua extranjera.

Como hemos señalado en el apartado anterior, el área de Formación Docente tiene como propósitos, entre otros, el de promover desde todas las asignaturas del área el desarrollo de las capacidades de autoevaluación, creatividad y flexibilidad frente al proceso de enseñanza y aprendizaje como también el de formar docentes conscientes de su rol en la sociedad y con capacidad para un continuo desarrollo profesional. Para ello se ofrece a los alumnos oportunidades de observación gradual, orientadas hacia el análisis de los estilos de aprendizajes propios y ajenos. Dentro de estas oportunidades podemos mencionar las observaciones de clases, las experiencias vivenciales parciales –conocidas como micro experiencias de enseñanza o MTE (“micro-teaching experiences”)– para promover la integración de aspectos teóricos y prácticos como también las instancias de Residencia Docente I y II, busca de esta manera, un *profesional reflexivo*.

Formar un profesional reflexivo con conocimiento en su disciplina, implica varias tareas. Schön (1983) señala que cuando nos referimos al *conocimiento profesional* estamos hablando de dos clases de conocimiento: *conocimiento recibido* y *conocimiento experiencial*.

El primero consiste en hechos, datos y teorías relacionados a menudo con investigaciones o simplemente de la lectura de bibliografía especializada. En este caso, los profesores de una lengua extranjera están familiarizados con conceptos que tienen que ver con patrones de entonación, aspectos culturales y aquellos que se desprenden de la naturaleza del lenguaje como también con aquellos relacionados con la ciencia y sus aspectos metodológicos (Branda, 2015a). Es decir, el estudiante *recibe* el conocimiento durante su paso por el profesorado y además capitaliza el *conocimiento experiencial*. Este último se relaciona con el conocimiento en acción que se va adquiriendo con la práctica del oficio y se deriva de dos componentes: *conocimiento en acción y reflexión*; resta ahora definir estos dos conceptos. Schön define el conocimiento en acción de esta manera:

[...] el trabajo diario del profesional depende del conocimiento tácito en acción. Cada practicante competente puede reconocer el fenómeno – familias de síntomas asociados con una enfermedad en particular, peculiaridades de un edificio como irregularidades en los materiales y estructuras para los que no puede dar una descripción razonablemente precisa y completa. En su práctica diaria realiza una innumerable cantidad de juicios de calidad para los que no puede establecer un criterio adecuado y demuestra habilidades para las que no puede establecer reglas y procedimientos. Incluso cuando realiza un uso consciente de sus teorías basadas en la investigación, depende de reconocimientos tácitos. El juicio apropiado proviene del desarrollo de las habilidades (Schön, 1983: 49-50).

El conocimiento en acción entonces, se va gestando a través de la práctica continua que, asistida por la reflexión, nos conduce al conocimiento experiencial. Es posible dejar de lado aquellas percepciones o intenciones inexploradas o es posible reflexionar acerca de ellas llevándonos al desarrollo consciente del *conocimiento en acción*. Suele ser común en la práctica de algunos profesionales reflexionar acerca de su desempeño. Probablemente se pregunten qué están haciendo mal o bien o quieran saber qué evitar en el futuro y qué repetir. Pueden hacerse preguntas tales como ¿bajo qué criterio realizo este juicio?, ¿qué procedimientos estoy desarrollando cuando ejercito estas habilidades?, ¿cómo estoy planteando el problema que estoy tratando de resolver? En las respuestas a estas preguntas, que por supuesto en una situación determinada serían expresadas de una manera menos abstracta, subyace el camino de la reflexión tanto en la formación inicial como en la continua. Al respecto, Schön señala que un profesor reflexivo “[...] necesita cierta educación que lo lleve más allá de extender su capacidad para brindar práctica. Lo más interesante es una

educación que ayude al estudiante a ser consciente de su capacidad intuitiva y así poder explorar nuevas direcciones de comprensión y acción” (1983: 333).

La formación docente del Profesor de Inglés de la UNMdP

En el ciclo reflexivo (Schön, 1983; Wallace, 1991) hay una conjugación de *conocimiento en acción* (“knowledge in action”) y *reflexión* y es el espacio en el que el Modelo Reflexivo conduce al *desarrollo* y a la *competencia profesional* (Wallace, 1991). Tanto el *conocimiento recibido* (“received knowledge”) como el *experiencial* (“experiential Knowledge”) forman parte del Modelo Reflexivo. En el Área de Formación Docente estos dos conceptos se encuentran y contribuyen con la formación del alumno. Con respecto al *conocimiento recibido* se puede decir que el estudiante se familiariza con el vocabulario del área y los conceptos relevantes, investigaciones, descubrimientos, teorías y habilidades ampliamente aceptadas como parte del desarrollo intelectual de la profesión. Un Profesor de Inglés debería ser capaz de manejar fluidamente la lengua que enseña, patrones de entonación, transcripciones fonéticas, reglas gramaticales, conceptos culturales y aquellos relacionados con la pedagogía y la didáctica entre otros. En cuanto al *experiencial*, el alumno desarrolla *conocimiento en acción* mediante la práctica pre-profesional –o práctica inicial–, y tendrá oportunidad de reflexionar por medio de la observación, MTE, la práctica, los grupos de reflexión y los cuadernos de clase. Veamos a continuación el rol de cada uno de instrumentos en las prácticas iniciales de los alumnos del Profesorado de Inglés de la UNMdP.

La *observación de clases* es uno de los medios válidos para la reflexión de tal forma que en todo momento en el que transcurre la acción educativa podemos, darnos cuenta sobre lo que ha ocurrido antes, durante y después de la acción. Nos facilitará conocimientos acerca de la situación y nos proporcionará datos suficientes que posteriormente nos han de ser útiles en nuevas prácticas presuponiendo niveles superiores en nuestra formación como profesores. Existen distintos contextos en los cuales se llevan a cabo las observaciones cómo también existen distintos propósitos para observar. Tomaremos como punto de referencia la propuesta de Ruth Wajnryb (1991). De acuerdo con la autora esta acción involucra cierta preparación previa y actividades posteriores que pueden incluir la selección de un tema u objetivo a focalizar y un método de recolección de datos. El trabajo posterior incluye el análisis, discusión e interpretación de los datos obtenidos y experiencias adquiridas en las clases como también la reflexión acerca de la experiencia en sí misma. Wajnryb afirma que la observación es una habilidad que puede ser aprendida y mejorada con la práctica. Existen guías para este

fin, por ejemplo, que se focalizan en uno o varios aspectos de la clase. Lo que se registre puede variar desde cuestiones de la didáctica específica hasta la forma de manejar un problema puntual de disciplina. Se observa no solamente al profesor sino también al alumno. Estas guías ayudan a delimitar el amplio abanico de cuestiones a focalizar. Asimismo, proveen los medios adecuados para recopilar información que luego se podrá interpretar y analizar.

En el Área de Formación Docente del Profesorado de Inglés de la Universidad Nacional de Mar del Plata, los alumnos comienzan a realizar observaciones de clases en una etapa temprana de su carrera, cuando inician el recorrido de las didácticas especiales⁷⁶. Los alumnos se inician con tres instancias en las que presencian las clases además de entrevistar a docentes, a modo de acercarse más aún a la escuela. Tanto las observaciones como las entrevistas están guiadas y elaboradas en conjunto con los docentes a cargo de la cátedra. A partir de ese momento y hasta llegar a Residencia Docente II, se requiere que los estudiantes realicen observaciones de clases. Pero en el caso de las residencias –I y II– el número de clases a presenciar suele ser mayor aún, comúnmente entre seis y ocho.

Otros de los dispositivos que se utilizan en las prácticas iniciales del Profesorado de Inglés de la UNMdP, son las “Micro teaching experiences”⁷⁷ (MTE). Michael Wallace (1991) las define como una de los instrumentos utilizados para desarrollar *conocimiento experiencial* en un contexto en el cual la situación del practicante ha sido simplificada en forma sistemática; se trata de un dispositivo que ayuda a los practicantes a desarrollar su conocimiento práctico de una manera controlada y gradual (Wallace, 1991), permitiéndoles realizar sus experiencias en forma segura mediante el dictado de una clase o una actividad. En ocasiones las clases son grabadas en video o en audio y luego son analizadas junto con otro practicante y/o docente. Permiten a los alumnos del profesorado desarrollar su práctica en forma escalonada, desde una posición de mínimo riesgo en un contexto real hasta llegar a las residencias en las que sus experiencias son menos guiadas y dependen más de su propio conocimiento y experiencia. Las MTE se realizan tomando en cuenta las siguientes fases: a) observación de clases –el practicante no sólo observa la clase sino que se contacta con el profesor del curso en el que va a realizar su experiencia quien lo asesora en cuestiones relacionadas con el grupo de alumnos y con las actividades a desarrollar – b) planificación de

⁷⁶ Las asignaturas son: Teorías del Sujeto y del Aprendizaje, Metodología de la Enseñanza, Didáctica y Currículum, Didáctica e Investigación Educativa, Residencia Docente I y Residencia Docente II:

⁷⁷ “Micro experiencias de enseñanza”, traducción utilizada por los docentes del Profesorado de Inglés de la UNMdP.

la clase a enseñar –puede ser una actividad o una clase completa, de acuerdo con lo requerido en cada cátedra–, c) dictado de la clase/actividad, d) reflexión acerca de la clase con los docentes y pares. En el Profesorado de Inglés de la UNMdP las MTE se empiezan a realizar en la asignatura Metodología de la Enseñanza con el dictado de una clase. En Didáctica y Currículum se dictan dos clases y en Didáctica e Investigación Educativa, cuatro. En todos los casos realizan las observaciones previas correspondientes.

Hasta aquí el alumno ha explorado experiencias de prácticas graduales que comenzaron con las observaciones de clase hasta llegar a las MTE, conjugando el *conocimiento recibido* y el *experiencial* adquiridos hasta el momento. Los saberes y habilidades que se adquieren en las prácticas iniciales marcan una manera de hacer las cosas e incluso de enfocar aquello que no se sabe aún. Con el apoyo de la guía de tutores, docentes y pares, se pueden construir conocimientos “verificables y acumulables con niveles crecientes de conciencia” (Davini, 2015: 36). De ninguna manera se desestima el conocimiento académico previo adquirido durante la formación docente, sino que se integra, se cuestiona y se ajusta de acuerdo a los nuevos contextos promoviendo la reflexión; los alumnos del profesorado aprenden con la guía activa de otros, ya sea observándolos o escuchando sus consejos⁷⁸, se abren paso a la experimentación, en ocasiones poniendo de manifiesto su intuición, elaboran alternativas para solucionar problemas y las ponen a trabajar, examinan sus propias prácticas reflexionando y compartiendo con otros –pares o docentes–; los alumnos del profesorado y los docentes son, en esta instancia, sujetos activos en la problematización de las prácticas. La adquisición de capacidades y habilidades para el ejercicio de la profesión docente, se adquiere durante mucho tiempo, incluso durante toda la biografía escolar, sin embargo, algunas requieren una orientación especial que se brinda en la formación inicial: la organización de la propuesta de enseñanza y su construcción metodológica, la toma de decisiones en la acción, el manejo de tiempos, de espacios, de grupos de alumnos, de recursos didácticos, entre otros. Las residencias son el espacio ideal para el desarrollo de estas capacidades, ya que el alumno las transitan de manera segura con la guía y ayuda de los docentes más experimentados.

De esta forma, cuando llega a las residencias, el estudiante del profesorado suele traer su mochila cargada con conocimiento recibido y experiencial. Trae también en ella una serie de guías de observación que ya ha elaborado en las instancias anteriores (observación y

⁷⁸ Volvemos a traer a la luz al docente como *artesano* que desarrollamos en el capítulo anterior.

MTE), ahora podrá focalizar sus observaciones⁷⁹ en otros aspectos nuevos, generados por nuevas inquietudes e intereses para lo que elaborará nuevas guías que complementen las anteriores. Una vez realizadas las observaciones en el curso que va a enseñar y luego de diseñar sus planes⁸⁰, el residente realiza sus prácticas docentes. En esta fase de su preparación el alumno realizará varias instancias de reflexión que le permitirá interpelar para qué, qué y cómo enseñar; de esta manera se tienen en cuenta los propósitos educativos y los objetivos buscados, la secuencia de los contenidos y su organización metodológica, las actividades de aprendizaje, las tareas que propondrá y la selección de materiales y recursos, siempre contemplando el contexto en el que realiza las prácticas. El procedimiento para definir los componentes mencionados no es lineal, sino que es recursivo, guardando relación y coherencia entre ellos, originando un proceso dinámico y reflexivo.

Inicialmente el practicante se sumerge junto con el tutor y/o con su pareja pedagógica⁸¹ en una indagación cuidadosa de sus planes. Luego, analiza sus propias clases en reuniones con sus tutores y compañeros⁸², basado en los comentarios del tutor y/o de otro practicante y también en los propios, para lo que debe contar con distintos instrumentos de recopilación de información. Los alumnos del Profesorado de Inglés de la UNMdP realizan sus prácticas pre-profesionales cuando cursan Residencia Docente I y II. En el primer caso, en

⁷⁹ Recordemos que los estudiantes del Profesorado de Inglés de la UNMdP comienza a realizar observaciones cuando inician el trayecto de las didácticas especiales. En este trabajo ponen en juego una observación en profundidad con intenciones y objetivos explícitos. Esta observación les ofrece datos e información que les permitirá realizar descripciones interesantes en cuanto a la interacción en la clase, las actividades propuestas, la respuesta de los alumnos, el rol del docente entre otras. Así, y luego de algunas observaciones, logran captar no sólo los fenómenos observables o manifiestos sino también las enseñanzas implícitas, y otras cuestiones que no se presentan visibles de manera inmediata. Esta información permite también identificar y capturar características que se dan fuera del aula, en los pasillos y en otros espacios de la escuela donde realizan sus prácticas. De esta manera, el residente comienza a conocer la realidad educativa en la que está inmerso, lo que le permitirá elaborar sus planes de clase. Esta etapa se convierte en un proceso de construcción continua enriquecida por una mirada reflexiva y crítica durante todo el desarrollo de sus prácticas.

⁸⁰ Los planes de clase son instrumentos escritos, no son rígidos, sino tentativos. Es decir, se diagraman las clases a dictar: se organiza el proceso tomando en cuenta las actividades, la interacción en el aula, los recursos y el tiempo, pero los practicantes pueden tomar decisiones sobre la marcha de acuerdo a las diferentes situaciones que se presenten y modificar lo que han planificado para una clase. Los planes no se escriben y quedan así definidos sino que implican una actividad permanente y dinámica.

⁸¹ Los alumnos del Profesorado de Inglés que realizan sus prácticas lo hacen con sus parejas pedagógicas quienes cumplen un rol muy importante en su formación. Todos los estudiantes que realizan las prácticas deben actuar en este doble rol, por un lado dando sus clases, y por el otro observando a su compañero. Esto posibilita una mirada compartida de esa realidad, analizando sus clases juntos y elaborando reflexiones críticas en una continua tarea de construcción y modificación de sus prácticas. Al momento de observar, la pareja pedagógica debe realizar la observación de su compañero, registrando anotaciones que luego son incorporadas al diario de clase, junto con las del tutor. Esta modalidad de trabajo, suele ser muy fructífera para los dos miembros de la pareja pedagógica por un lado por el vínculo que entre ambos se genera, produciendo un trabajo cooperativo sincero, en búsqueda de la superación en la práctica de los dos, y por el otro por el conocimiento nuevo que se genera en el intercambio.

⁸² A estas reuniones se las denominan “Feedback Sessions”.

escuelas primarias y en el segundo en el ámbito secundario. En ambos casos deben preparar aproximadamente ocho observaciones previas al dictado de las clases que son entre diez y quince⁸³.

En los grupos de reflexión se reúnen un número reducido de alumnos (entre seis y ocho) que trabajan con los tutores en reuniones programadas, por lo general, una vez por semana. En ellas se tratan temas inherentes al desempeño profesional, a la estructura de las clases, a los contenidos que se enseñan, a los distintos patrones de interacción que ocurren en el aula, entre otros. Se produce una constante retroalimentación generadora de conocimiento en la que se evalúa⁸⁴ intención-acción-resultado, sobre la base de datos parciales que se obtengan en las clases, involucrándose así la *reflexión en acción*. El componente fundamental en estos grupos es el diálogo en el que el tutor y los alumnos participan intercambiando sus observaciones, experiencias de sus clases, puntos de vista y distintas perspectivas en torno al contenido que estén enseñando. Así los practicantes expresan sus concepciones personales y contradicciones, reformulan sus ideas y supuestos. Estas conversaciones, en las que también cobran un rol relevante las propias narrativas, promueven el pensamiento reflexivo del grupo.

Este tipo de tarea ayuda al practicante y/o al docente a generar un proyecto pedagógico que él mismo proponga como propio, dónde él decida acciones a seguir ya que una mirada al interior cobra un sentido de naturaleza diferente y lo lleva a recorrer un camino en un intento de auto- evaluación de su tarea. María del Carmen Palou de Maté sostiene que esta práctica lleva al docente a una “[...] reconceptualización de su tarea, y reconocer los entrecruzamientos epistemológicos, éticos y políticos como parte constitutiva de su propia práctica” (1998: 113). Al tomar distancia de su práctica, se logra trabajar *sobre* ella y de esta manera se pueden observar los aspectos fuertes y débiles que de ella emergen. El trabajo en grupos de reflexión alienta al practicante a investigar sobre un problema práctico y modificar, en caso de ser necesario, algún aspecto de su práctica docente. El desarrollo de la comprensión del problema con la colaboración del grupo, precede la decisión de cambiar las estrategias, es decir, la reflexión grupal inicia la acción.

⁸³ El número de clases varía de acuerdo con los requisitos de cada institución y con la carga horaria del curso asignado, pero siempre ronda entre quince y veinte.

⁸⁴ Palou de Maté (1998:98) nos dice acerca del término “evaluar”: “En términos genéricos evaluar es valorar, lo que lleva en sí emitir un juicio de valor acorde a marcos axiológicos –esto es, referido a un sistema de valores que surgen de diferentes visiones del mundo y que pueden darse en forma tácita o explícita–, tendiente a la acción. Esto implica aproximarse al objeto tomando como punto de partida la descripción, comprensión y explicación del mismo”.

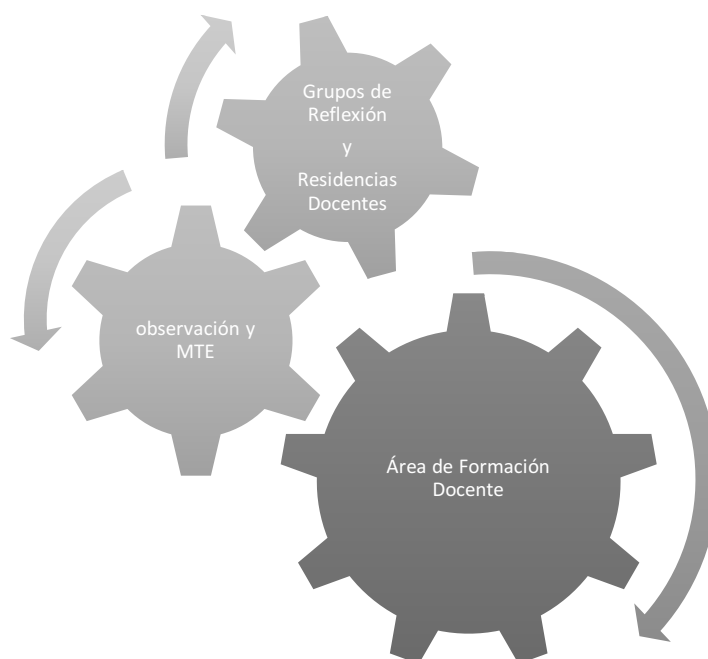


Figura V: Área de Formación docente

A modo de cierre de este apartado en el que analizamos el Plan de Estudios del Profesorado de Inglés de la UNMdP y profundizamos en Área de Formación Docente, podemos resaltar que el trabajo minucioso e intenso que realizan los alumnos del Profesorado de Inglés de la UNMdP busca conducirlos gradualmente a un mejor desempeño en sus prácticas iniciales. Se los alienta a comprender la importancia e interrelación de los conocimientos teóricos y prácticos adquiridos en las asignaturas del Área de Formación Docente y en otras áreas del Plan de Estudios. Se los conduce hacia un enfoque perceptivo del proceso de aprendizaje que contribuye a la fluidez del mismo y al logro de mejores resultados. Se fomenta una actitud abierta y respetuosa hacia los comentarios de pares y tutores. Asimismo, se busca que indaguen acerca de sus propias creencias y convicciones sobre la enseñanza y el aprendizaje y que las adapten a las diferentes realidades de una institución educativa. Desarrollan tanto habilidades de reflexión, evaluación y auto-evaluación frente a la práctica. En otras palabras, el Modelo Reflexivo presente al largo de todas las asignaturas del Área de Formación Docente guía a los alumnos en el paulatino desarrollo de su competencia profesional. De esta manera cerramos este capítulo destinado a situar espacial y temporalmente el Profesorado de Inglés de la Universidad Nacional de Mar del Plata.



Figura VI: El Profesorado de Inglés de la UNMdP.

En la Parte II de esta tesis hemos realizado un recorrido por el estado actual del tema, por conceptos y líneas teóricas que guían esta investigación. Hemos abordado la formación del profesorado, la narrativa y la práctica docente, las instituciones educativas y el Profesorado de Inglés de la Universidad Nacional de Mar del Plata al que hemos contextualizado en tiempo y espacio. La construcción realizada nos sirve de andamiaje para buscar respuestas a los interrogantes que interpelan la investigación: ¿cuáles son las buenas enseñanzas que han dejado su huella en la biografía de los alumnos residentes del Profesorado de Inglés de la UNMdP?, ¿de qué manera pueden los alumnos reconocer estas enseñanzas?, ¿cómo se manifiestan en su práctica en el aula? y ¿cuál es la impronta que dejan en la biografía educativa de los practicantes? En la Parte III delimitaremos el trayecto metodológico que recorrerá la investigación.

PARTE III

MARCO METODOLÓGICO

CAPÍTULO V:

La investigación cualitativa: cuestiones ontológicas y epistemológicas que la enmarcan

Cuando hablamos de investigación nos remitimos a los verbos *indagar*, *develar*, *contestar*, *interpretar*⁸⁵ una situación con el fin de encontrar respuestas y generar conocimiento nuevo. La palabra *investigar* proviene del latín *in* –en– y *vestigare* –hallar e inquirir–⁸⁶, de allí el uso común del término como averiguar, indagar sobre algo. Las distintas tradiciones intelectuales y disciplinarias, los diversos presupuestos filosóficos con sus métodos y prácticas, las diferentes concepciones acerca de la realidad y de cómo la conocemos, nos dejan en claro que no puede afirmarse que exista una sola manera de hacer investigación, como tampoco de encarar la indagación cualitativa; ni por supuesto, una única posición o cosmovisión que la sustente. Ander-Egg (1995) define el concepto *investigación* como “un procedimiento reflexivo, sistemático, controlado y crítico que tiene por finalidad descubrir o interpretar los hechos y fenómenos, relaciones y leyes de un determinado ámbito de la realidad”. (Ander-Egg, 1995: 57). Por otro lado, Edgard Morin proclama que:

La investigación debe favorecer la aparición de datos concretos y, por ello, debe ser suficientemente flexible como para recoger los documentos en bruto (anotaciones de sucesos, registro de discusiones, entrevistas sobre detalles). La investigación debe captar las diversas dimensiones del fenómeno estudiado y utilizar diversas vías de aproximación y debe permitir la corrección y la verificación durante el desarrollo de un pensamiento interpretativo. La multiplicidad de vías de aproximación permite la confrontación y la concentración de los medios sobre los puntos de verificación (2001: 194).

En términos generales, la investigación se manifiesta como la búsqueda de repuestas a un problema contextualizado en tiempo y espacio mediante el uso de estrategias

⁸⁵ Diccionario de la Real Academia Española: <http://www.rae.es/recursos/diccionarios> – consultado 12/11/2015

⁸⁶ Diccionario de la Real Academia Española: <http://www.rae.es/recursos/diccionarios> – consultado 12/11/2015

metodológicas rigurosas que involucran el estudio minucioso de esa realidad compleja y la vinculación entre datos desde una mirada crítica y reflexiva (Branda y Pereyra, 2016).

En términos particulares, en cuanto a la metodología⁸⁷ de investigación, es decir al modo de enfocar un problema, en las ciencias sociales ha habido un largo debate sobre perspectivas teóricas según los tipos de problemas y los propósitos de la indagación. Desde el positivismo, la búsqueda se orienta al descubrimiento hechos o causas que explican el problema y a predecir la evolución independientemente de la subjetividad de los actores involucrados. En cambio, a partir de la corriente interpretativa, se busca entender el problema desde la percepción de los sujetos, desde las creencias y motivaciones que subyacen a sus acciones. Consecuentemente, los primeros utilizan instrumentos que arrojan datos cuantificables que puedan explicar un hecho, tales como cuestionarios, inventarios, y relevamientos de campo. Los segundos, como veremos a continuación, recurren a entrevistas, análisis del discurso, historias de vida, entre otros, para generar datos que describan un fenómeno y comprenderlo en su sentido más profundo (Taylor y Bogdan, 2007).

En esta tesis adoptamos una mirada cualitativa. La investigación cualitativa en educación se focaliza en la acción de los profesores y alumnos para la comprensión de su realidad. La indagación centrada en la práctica docente permite que los practicantes, formadores y docentes en ejercicio expliciten saberes a partir de la confrontación de sus experiencias vinculando acción, formación e investigación. Nuestro posicionamiento en torno a la investigación en educación como instrumento de formación es que contribuye a la construcción de conocimientos, tanto en la formación inicial del profesorado como durante todo el proceso de desarrollo profesional. A continuación nos aproximaremos a cuestiones epistemológicas que enmarcan el abordaje cualitativo para lograr una comprensión profunda de la misma.

El camino recorrido por la investigación cualitativa

En este capítulo desarrollaremos cuestiones ontológicas y epistemológicas que enmarcan la investigación cualitativa. Consideramos relevante a esta altura de nuestro análisis

⁸⁷ Entendido como conjunto de métodos que se siguen en una investigación científica. Taylor y Bogdan (2000) definen la metodología como el modo en que se enfocan los problemas en busca de respuestas, la manera de realizar investigación en ciencias sociales sostenida por nuestros supuestos, intereses y propósitos que demarcan la metodología a elegir.

hacer un breve recorrido por su historia para poder así ampliar nuestra comprensión en torno a ella.

Arthur Vildich y Stanford Lyman (2000) afirman que las ciencias sociales fundamentan su investigación sobre la base del análisis y la comprensión de los procesos sociales y de la conducta en una sociedad en particular. El trabajo de estos autores acerca de la investigación cualitativa abarca distintos estadios: la etnografía temprana (hasta el siglo XVII), la etnografía colonial (siglos XVII, XVIII y XIX), la etnografía de los indígenas norteamericanos como “Otros” (antropología del siglo XIX tardío y comienzos del siglo XX), estudios de comunidades y etnografía de los inmigrantes de los Estados Unidos (comienzos del siglo XX hasta 1960), estudios de la etnicidad y la asimilación (1960-1980) y el presente, al que llaman octavo momento. Cada una de estas décadas está signada por las esperanzas políticas e ideológicas de los investigadores cuyos descubrimientos se desprendían de la confirmación de sus teorías o creencias previas (Vildich y Lyman, 2000). El análisis que estos autores realizan cubre todo el abanico de la historia de la etnografía. Por otro lado, Denzin y Lincoln (2012) dividen la historia de la investigación cualitativa en América del Norte en diferentes momentos que abarcan el siglo XX y lo que va del siglo XXI. Estos son:

El período tradicional. Comienza en 1900 hasta la Segunda Guerra Mundial. En esta instancia los investigadores cualitativos se preocuparon por escribir informes “objetivos”, colonialistas de experiencias de campo que dejaban traslucir el paradigma positivista a modo de esbozar interpretaciones confiables y objetivas. El Otro que estudiaban era un “extraño, remoto y desconocido” (Denzin y Lincoln 2012: 70). El etnógrafo solitario se ocupaba de escribir un informe objetivo ya que la ciencia debía dar una imagen de museo de la cultura atemporal, es decir, que lo estudiado nunca cambiaría. Por su lado, la escuela de Chicago con su énfasis en la historia de vida y el enfoque del material etnográfico como fragmentos de la vida tal como es vivida buscó desarrollar una metodología interpretativa cuya mirada mantuviera la centralidad de la historia narrada. De esta manera, se produjeron textos en los que el investigador podía representar la historia del sujeto estudiado.

Fase modernista. Este segundo momento (postguerra hasta 1970) se desarrolló bajo la valoración del realismo social⁸⁸, el naturalismo⁸⁹ y las historias de vida. El pos-positivismo

⁸⁸En relación con la literatura y el arte, este término se conecta con una corriente cuyo propósito era expandir y hacer énfasis en problemas sociales como por ejemplo, la situación de los más desfavorecidos. En historia, se trata de una postura ideológica del siglo XIX que surge como contraposición al utopismo social. Persigue los objetivos del marxismo pero aceptando la existencia de unas bases políticas y sociales que no deben deshacerse proponiendo una revolución conservadora de la sociedad.

reinaba como un fuerte paradigma epistemológico. El etnógrafo modernista y el observador participante buscaron desarrollar estudios cualitativos rigurosos, fue un momento de “fermentación creativa” (Denzin y Lincoln 2012: 73). Surgieron nuevas teorías interpretativas: la etnometodología, la fenomenología, la teoría crítica, el feminismo, entre otras, que dieron “voz a las clases subalternas” (Denzin y Lincoln 2012: 73). Esta etapa constituiría la edad dorada de la investigación cualitativa, en sociología está representada para *Boys in White* (Becker y otros, 1961) y *The Discovery of Grounded Theory* (Glasser y Strauss, 1967).

El desdibujamiento de los géneros. En esta etapa (1970-1986) los investigadores cualitativos se encontraban ante un amplio abanico de paradigmas a los que adherir, entre ellos el positivismo, el pos-positivismo, el constructivismo, la teoría crítica, la neo-marxista y el feminismo, como también diversos métodos a emplear en sus investigaciones como la investigación histórica, biográfica, etnográfica y clínica. Los formatos textuales tales como la teoría fundamentada y el estudio de casos que se utilizaban para comunicar las investigaciones iban ganando terreno, como también lo hacían los diversos modos de recolección y análisis del material empírico: entrevistas cualitativas abiertas o semiestructuradas, experiencias observacionales, visuales y personales y métodos documentales.

De acuerdo con el antropólogo Clifford Geertz, en sus obras *The interpretation of cultures* (1973) y *Local Knowledge* (1983), esta etapa marca el comienzo de una mirada más pluralista, interpretativa y dialógica, que parte de las representaciones culturales y sus significados dejando atrás los enfoques positivistas, conductistas y totalizantes en las ciencias humanas. El autor afirma que se inicia una nueva era de géneros interpretativos desdibujados, en la que el ensayo como forma artística reemplaza el artículo científico y la presencia del autor en el texto interpretativo se vuelve intencional (Geertz, 1988).

La crisis de la representación. A este cuarto momento Denzin y Lincoln (2012) lo identifican como etapa de ruptura, ya que surgen nuevos trabajos que impulsan una práctica más reflexiva de la investigación y de la escritura problematizando cuestiones de género, clase social y raza que vienen a completar el proceso de erosión de las normas clásicas de la antropología. La teoría crítica, el feminismo y las epistemologías con orientación racial

⁸⁹ El naturalismo, como estilo artístico y literario, está emparentado con el realismo, basado en reproducir la realidad con una objetividad documental en todos sus aspectos, tanto en los más sublimes como los más vulgares. Su mayor representante fue Émile Zola.

compiten por su rol protagónico. Vuelven a estar en el escenario temas como la objetividad y la validez. Autores como Patricia Clough (1998) señalan que la escritura es un método de investigación que pasa por etapas sucesivas de autorreflexión como una serie de representaciones escritas. El texto resultante del trabajo de campo fluye de la experiencia del campo al texto de la investigación que constituye la presentación pública de la experiencia etnográfica narrativa de manera tal que se entrelazan la escritura y el trabajo de campo.

Una triple crisis. En esta etapa los investigadores cualitativos enfrentan una triple crisis: la de representación, la de legitimación y la de praxis (Denzin y Lincoln, 2012). Sumergidas en los discursos pos-estructuralistas y pos-modernista, estas crisis se codifican con términos diversos, denominadas según los giros interpretativo, crítico, lingüístico, feminista y retórico de la teoría social. Por otro lado, se trata de una crisis de legitimación que impulsa la necesidad de redefinir términos como validez, generalización, confiabilidad, entre otros; términos que ya han sido teorizados en repetidas ocasiones por las distintas corrientes. En este momento o etapa, los investigadores buscan diferentes maneras de representar al Otro dejando totalmente de lado el concepto de observador distante para dar lugar a la investigación-acción y participativa. La demanda de grandes relatos fue reemplazada por teorías de pequeña escala, localizadas, que se ajustaban a situaciones y problemas específicos.

De esta manera los autores llegan al último momento que comienza a partir del 2005 y abarca hasta el presente. Observan que los investigadores estamos luchando con el movimiento de investigación social basado en evidencia en pos de una investigación más situada y contextualizada. Afirman que no hay una verdad única ya que todas son parciales e incompletas, no hay un único paradigma convencional y que:

Habituamos un momento histórico marcado por la pluralidad de voces, los significados refutados, las controversias paradigmáticas y las nuevas formas textuales. Ésta es una era de emancipación, de libertad desde los confines de un único régimen de verdad, de emancipación del hecho de ver el mundo de un solo color (Denzin y Lincoln, 2012: 37).

Finalizamos este recorrido trazado por distintos autores, pero básicamente por Denzin y Lincoln quienes nos ayudan a comprender el camino transitado por la investigación cualitativa hasta el momento.

Una primera aproximación a la investigación cualitativa

La investigación, tanto cualitativa como cuantitativa, es una actividad científica que provee los fundamentos para los informes y las representaciones del *Otro* (Denzin y Lincoln, 2011). En sociología, a partir de la escuela de Chicago entre los años 1920 y 1930, se reveló la importancia de la investigación cualitativa para el estudio de la vida de los grupos humanos. Consistía en que el observador llegase a un escenario extranjero con el fin de estudiar la cultura, las costumbres y los hábitos de otro grupo humano; los informes etnográficos sobre estos grupos eran incorporados al plan de acción colonizador revelando, de esta manera, modos de oprimir al Otro extranjero, *desviado* o *perturbador* (Denzin y Lincoln, 2011). Luego, la investigación cualitativa fue empleada entre otras disciplinas científicas y sociales, incluyendo la educación, fundamentalmente a partir de John Dewey, como también en otras áreas como las ciencias políticas, la medicina, la enfermería, las comunicaciones, el trabajo social y la historia.

Llegando a 1960 ya se vislumbraban las posiciones antagónicas entre la investigación cualitativa y la cuantitativa debido a que los investigadores cuantitativos subordinaron el status del enfoque cualitativo. En respuesta, los investigadores cualitativos resaltaron las virtudes humanísticas del enfoque que adherían haciendo hincapié en el carácter subjetivo e interpretativo del estudio de la vida de los grupos humanos. Paralelamente, los pueblos indígenas se encontraron sometidos a ambos enfoques que eran utilizados en nombre de las metas colonizadoras. Paradójicamente, se puede señalar que la investigación cualitativa en sociología y en antropología “nació del deseo de entender al Otro” (Vidich y Lyman, 2000: 38); ese Otro exótico y primitivo, no blanco, de una cultura extranjera, considerada *menos civilizada*.

La definición de investigación cualitativa se puede encuadrar dentro de un complejo campo histórico, ya que su significado se va adecuando a los distintos momentos. Sin embargo, podríamos ofrecer una definición inicial y genérica: la investigación cualitativa es una actividad situada, que ubica al observador en el mundo. Consiste en una serie de prácticas materiales interpretativas que “hacen visible el mundo y lo transforman” (Norman Denzin e Yvonne Lincoln, 2011: 32). La investigación cualitativa está fundada en una posición filosófica ampliamente interpretativa que se interesa en las formas en las que el mundo social es comprendido, experimentado y producido; en métodos de “generación de datos sensibles al contexto social en el que se producen y en métodos que abarcan el entendimiento de la complejidad del contexto.” (Mason en Vasilachis de Gialdino, 2006: 4).

Podríamos aseverar que una de las particularidades de la investigación cualitativa es la diversidad de estrategias que se despliegan dentro de ella dependiendo de los presupuestos teóricos y modos de percibir la realidad en las diferentes tradiciones. La investigación cualitativa es, por lo tanto, multimetódica; en palabras de Patton, “no constituye, pues, un enfoque monolítico sino un espléndido y variado mosaico de perspectivas de investigación.” (2002: 272). Así es que, por ejemplo, Creswell (1998), define la investigación cualitativa en términos de un proceso interpretativo de un problema social basado en distintas tradiciones metodológicas: la biografía, la fenomenología, la teoría fundamentada en los datos, la etnografía y el estudio de casos. Denzin y Lincoln (1994) enfatizan la condición multimetódica, naturalista, e interpretativa de la investigación cualitativa basándose en la recolección de materiales empíricos como entrevistas, historias de vida, textos, e imágenes. Por su parte, Flick (en Vasilachis de Gialdino, 2006) es más abarcativo en su enumeración de ocho perspectivas y escuelas en la investigación cualitativa: la teoría fundamentada, la etnometodología y el análisis de la conversación, del discurso y de género, el análisis narrativo, la hermenéutica objetiva y la sociología del conocimiento hermenéutica, la fenomenología y el análisis de pequeños mundos de la vida, la etnografía, los estudios culturales, y por último los estudios de género.

Implica un enfoque interpretativo y naturalista del mundo, lo cual significa que los investigadores cualitativos estudian las cosas en sus escenarios naturales⁹⁰, tratando de entender o interpretar los fenómenos en función de los significados que las personas les dan. Ante la multiplicidad de métodos y estrategias de investigación, y la diversidad de presupuestos teóricos, resulta difícil llegar a una única definición de la investigación cualitativa. A partir de esta primera aproximación nos proponemos construir el concepto tomando en consideración las propuestas que han significado una apertura de la metodología hacia metas holísticas a partir de las estrategias en el manejo de datos y la producción de teoría.

Rasgos que caracterizan la investigación cualitativa

La forma de investigar mediante un enfoque cualitativo es considerada más como una manera de pensar que como colección de estrategias y técnicas. Sus métodos constituyen un

⁹⁰ Entendemos que todos los escenarios son naturales si pensamos que son contextos en los que suceden experiencias cotidianas. Históricamente, los analistas distinguieron entre entornos de investigación experimentales (de laboratorio) y de campo (naturales). De ahí la idea de que la investigación cualitativa es naturalista.

modo particular de acercamiento a la indagación, una forma de ver y una manera de conceptualizar, una cosmovisión unida a una particular perspectiva teórica para comunicar e interpretar la realidad (Morse en Vasilachis de Gialdino, 2006). Brinda nuevas facetas sobre lo que ya se conoce y es su relación con la teoría lo que hace a la investigación cualitativa significativa. Entre las marcas que la caracterizan se pueden resaltar: el interés por el significado y la interpretación, el énfasis sobre la importancia del contexto y de los procesos y la metodología inductiva y hermenéutica (Maxwell, 2004). En esta línea, Flick (en Vasilachis de Gialdino, 2006) delimita cuatro rasgos fundamentales:

1) *La adecuación de métodos y teorías*, ya que el objetivo de la investigación no es verificar teorías conocidas sino desarrollar teorías fundamentadas. El autor asevera que la meta de la investigación y su desarrollo reposan en el origen de los resultados, en el material empírico y en la adecuada elección de métodos y su subsecuente aplicación al objeto-sujeto de estudio.

2) *La perspectiva de los participantes y su diversidad* que suelen variar debido a diferentes visiones subjetivas y a los disímiles conocimientos sociales con las que se vinculan.

3) *La flexibilidad del investigador y de la investigación*, debido a que se considera la comunicación del investigador con el campo y con sus miembros como una parte explícita de la producción de conocimiento. Las reflexiones del investigador acerca de sus observaciones e impresiones del campo son documentadas en diarios y protocolos para transformarse luego en datos y formar parte de la interpretación. Las subjetividades del investigador y de los actores implicados son parte del proceso de investigación.

4) *La variedad de enfoques y métodos* que se utilizan, puesto que la investigación cualitativa no está basada en un concepto teórico y metodológico unificado y las discusiones son caracterizadas por varias perspectivas teóricas.

Irene Vasilachis de Gialdino (2006) agrega a la lista de características de la investigación cualitativa, la capacidad de particularizar. Esta cualidad está en íntima relación con el quehacer del investigador, quien en su esfuerzo por adentrarse en la situación objeto de estudio busca hacerla única descubriendo sus aristas y emociones desde una mirada no dogmática. En este mismo sentido de acercarse a una situación concreta, observarla, y capturarla en sus formas más complejas sin intentar modificarla en modo alguno, es que se hace referencia a la investigación cualitativa como natural.

Finalmente, no se pueden obviar tres elementos que también delimitan los rasgos de la investigación cualitativa: *a quién y qué estudia, las particularidades del método y la meta de*

la investigación. Con respecto a lo primero, la investigación cualitativa se interesa en la manera en que el mundo es comprendido y experimentado desde la perspectiva de los participantes, por sus sentidos, por sus relatos, por su experiencia y por sus saberes. Las particularidades del método están definidas por ser interpretativo, inductivo, multimetódico y reflexivo. Se emplean métodos de análisis flexibles y sensibles al contexto social en el que los datos se producen luego de un proceso interactivo en el que intervienen el investigador y los participantes. Por último, en vinculación con las características que se relacionan con la meta se advierte que la investigación cualitativa busca descubrir lo nuevo y desarrollar teorías fundamentadas empíricamente, y es su relación con la teoría, con su creación, modificación o ampliación lo que la hace relevante.

Componentes de la investigación cualitativa

Anselm Strauss y Juliet Corbin (en Vasilachis de Gialdino 2006) describen tres componentes importantes: *los datos, los procedimientos y los informes*. En relación a los datos⁹¹, los autores señalan que los mismos deben estar en directa vinculación con la pregunta de nuestra investigación y deben ser copiosos en cuanto a la información que revelan sobre las personas y las formas de cultura y acción social en un contexto concreto. Las fuentes más comunes son la entrevista y la observación. Además, Atkinson (2005) –con una mirada puesta hacia los estudios culturales– menciona las narrativas personales, las historias de vida y otros documentos biográficos, las películas y las imágenes fotográficas y de video, los textos y las fuentes documentales y el discurso oral.

A la recolección y producción de datos que es posible efectuar en el campo le sucede el análisis y examen de los mismos en función de la complejidad social que se pretende capturar, es decir, los procedimientos. Esta diferenciación por etapas quizás no sea tal, ya que no se puede en el proceso de investigación hacer esta división al menos de manera categórica encasillando el pensamiento de quien investiga de manera tan rígida. Se nos revela como muy adecuada la afirmación de Strauss y Corbin (en Vasilachis de Gialdino 2006) que al referirse

⁹¹ En los diseños cualitativos las categorías se construyen de manera inductiva y son estas las que permiten realizar una clasificación de los datos recogidos que luego se codifican para reagruparlos y volver a categorizar. Mediante un procesos analítico los datos son seleccionados, conceptualizados, agrupados e integrados en categorías, como en los análisis de la teoría fundamentadas de Glaser y Strauss (1967). La mayoría de los análisis cualitativos consisten en un proceso recursivo entre los datos y la emergencia de definiciones categoriales, mediante un proceso de producir clasificaciones, organizando datos de acuerdo con un conjunto de dimensiones comunes. Las categorías no están predeterminadas sino que son inducidas o hechas emerger de los datos.

al par interpretación y recolección en el proceso, nos hablan de un movimiento que entendemos como una espiral por medio de interpretaciones sucesivas. Este procedimiento de obtención de datos en detalle, micro-social e intensivo, evita la simplicidad o reduccionismo que significaría quedarse en el nivel superficial de los datos constatados. Digamos que trasciende los datos para la producción de teorías que permitan definir la complejidad de la realidad social. Queda claro que proceso y datos así tratados reflejan suposiciones de partida de orden epistemológico y ontológico sobre los sujetos, su subjetividad y definiciones sobre la sociedad que los contienen.

Por último, los informes, que pueden ser tanto escritos como verbales y cuyos aspectos a tener en cuenta son: ¿qué decir?, ¿cómo decirlo?, ¿a quién decirlo?, fundamentalmente porque al tratarse de investigaciones donde el peso subjetivo cuenta, es muy importante que el investigador se interroge sobre ecuaciones personales, prejuicios y valores, sobre el tipo de articulación con su objeto-sujeto de investigación.

¿Cómo proceden quienes hacen investigación cualitativa?

Denzin y Lincoln (2012) definen el proceso de la investigación cualitativa desde actividades y términos genéricos relacionados entre sí: teoría, análisis, ontología, epistemología y metodología, que se sostienen por la biografía personal del investigador quien tiene una mirada personal, moldeada por un conjunto de ideas y un marco propio. Esto quiere decir que el investigador obtiene el material empírico relacionado con el problema y luego realiza el análisis y produce el texto escrito sobre ese material (Richardson, 2000). De esta forma, cada investigador habla desde un marco interpretativo propio. Los investigadores cualitativos han permanecido en la búsqueda de un método que les permitiera registrar adecuadamente sus observaciones y, a la vez, revelar los significados que los sujetos investigados daban a sus experiencias vitales. Un método tal dependía de la expresión oral y escrita del significado desde los individuos estudiados, “entendida como una ventana hacia sus vidas interiores.” (Denzin y Lincoln, 2012: 82). Sin embargo, este sistema de creencias ha sufrido cierto hostigamiento ya que hay investigadores que sostienen que no existe una ventana visiblemente abierta a la vida interior de un individuo porque en toda mirada se filtra la influencia de los lentes del lenguaje, el género, la clase social y cultural del investigador. De esta manera, las observaciones no pueden ser objetivas sino que están situadas socialmente en los mundos del observador y del observado. Los individuos tienden a brindar reconstrucciones y relatos de lo que les ha sucedido o han hecho y los métodos no pueden

“captar todas las sutilezas y variaciones de la experiencia humana corriente.” (Denzin y Lincoln, 2012: 83). Como consecuencia, los investigadores cualitativos deben utilizar un abanico de métodos interpretativos para así poder revelar las experiencias estudiadas. Detrás de cada estudio se encuentra un sujeto con su andamiaje biográfico que es construido por el mismo investigador, paradigmas y estrategias a los que él adhiere. Los principios que los científicos cualitativos persiguen son netamente abstractos y combinan creencias ontológicas, epistemológicas y metodológicas dando cuenta del modo en que el investigador ve el mundo y actúa en él. Esta red de creencias dan lugar al paradigma o marco interpretativo (Vidich y Lyman, 2000).

La investigación cualitativa es infinitamente creativa e interpretativa. Las interpretaciones emergen a partir de un proceso de construcción. En un primer momento, el científico registra sus experiencias de campo en sus notas o a través de documentos. Posteriormente, desde su rol de escritor e intérprete produce el texto del estudio a partir de sus notas de campo para luego reescribirlo como un documento interpretativo funcional, dándole significado a lo estudiado. Finalmente, documenta el texto que llegará al lector convirtiéndolo en un relato de campo que puede tomar una forma crítica, formal, literaria, analítica, realista etc. El foco de la investigación cualitativa es, esencialmente, multimetodológico. El uso de múltiples métodos, o la triangulación, denota la intención de realizar una comprensión profunda del fenómeno en cuestión y supone que la objetividad de la realidad es relativa, ya que logramos conocer una cosa mediante sus representaciones (Taylor y Bogdan, 2000). La combinación de métodos, materiales empíricos, perspectivas y observadores en un único estudio se interpreta como una estrategia que enriquece, profundiza y potencia el rigor de una investigación (Taylor y Bogdan, 2000).

A modo de cierre de este apartado, deseamos sumarle a las consideraciones epistemológicas del enfoque cualitativo expuestas hasta aquí, las palabras de Denzin y Lincoln que expresan:

La investigación cualitativa constituye un campo interdisciplinario, transdisciplinario, y a veces contradisciplinario, que entrecruza las humanidades con las ciencias sociales y físicas. En este sentido, la investigación cualitativa es muchas cosas a la vez. Es multiparadigmática; quienes la practican son sensibles al valor del enfoque multimetodológico, pues están comprometidos con la perspectiva naturalista y con la comprensión interpretativa de la experiencia humana. Al mismo tiempo, este campo inherentemente político, y está conformado por posiciones éticas y política múltiples.

La investigación cualitativa comprende dos tensiones que se desarrollan al mismo tiempo. Por un lado, está conectada con una sensibilidad interpretativa, postexperimental, posmoderna, feminista, y críticas en términos amplios. Por otro lado, carga con el legado de las concepciones más estrechas de la experiencia humana procedentes del positivismo, el neopositivismo, el humanismo y el naturalismo. Es más estas tensiones pueden a veces combinarse y convivir en un mismo proyecto, que así incluye perspectivas de características a la vez posmodernas y naturalistas, o críticas y humanistas (Denzin y Lincoln, 2011: 56-57).

El rol del investigador cualitativo

El investigador cualitativo hace uso de prácticas interpretativas interconectadas con el propósito de obtener un mejor conocimiento del objeto de estudio que tiene en sus manos (Richardson, 2000). Puede encuadrarse dentro de un marco de científico, de un trabajador de campo o de un crítico social, pero también se lo puede asociar con un “quilt maker”⁹² o un “bricoleur”⁹³ (Denzin y Lincoln, 2011) quien trabaja adaptando los retazos del mundo. Se trata de alguien que es capaz de realizar cualquier oficio, una suerte de practicante del *hazlo tú mismo* profesional. Los autores sostienen que hay diversas clases de “bricoleur”: interpretativos, teóricos, políticos y metodológicos. Como tal, el investigador cualitativo utiliza las herramientas estéticas y materiales de su oficio y es capaz de desplegar estrategias de toda clase, métodos y materiales empíricos que se encuentran disponibles. Inventará o rearmará nuevas herramientas o técnicas a medida que lo necesite, dado que la elección de las prácticas interpretativas a implementar no necesariamente se hace de antemano. A esta altura, el concepto de *montaje* cobra sentido, ya que, es allí donde se interponen o yuxtaponen varias imágenes diferentes para crear una nueva (Denzin y Lincoln, 2011). El investigador cualitativo ve el mundo y actúa en él de acuerdo con sus ideas en torno a una red de premisas ontológicas y epistemológicas. Este entramado recibe el nombre de paradigma o marco interpretativo dando lugar a un conjunto básicos de creencias que guía la acción (Taylor y Bogdan, 2000).

⁹² Aquella persona que hace *patchwork*, es decir, colchas hechas de retazos unidos.

⁹³ Weinstein y Weinstein (1991) definen este término como alguien que trabaja con sus manos y utiliza medios poco canónicos comparados con los de los artesanos. Se trata de un pragmático que se ocupa de que al final del trabajo todo esté hecho.

En un sentido amplio, podría decirse que los investigadores/as cualitativos problematizan situaciones, las observan y, analizan en su complejidad, vislumbran el entramado de relaciones poniendo en diálogo a los participantes, sus contextos, y sus acciones, y se acercan al objeto-sujeto de estudio en su situación concreta, entre otras tareas. En ese quehacer, a decir de Adrián Scribano, los investigadores/as cualitativos “plantean el problema y van hasta la raíz (...); ve[n] donde no se ve y construye[n] sobre lo que va observando.” (2007: 28). Lo difícil de tal tarea, sin embargo, radica en los riesgos de caer en la simplicidad, en el reduccionismo, pero por sobre todo, en el posicionamiento ético que exige la toma de decisiones a lo largo del proceso de investigación (Scribano, 2007).

John Creswell (1998) por su parte, sostiene que los investigadores e investigadoras cualitativos abordan sus estudios por paradigmas o cosmovisiones que los guían. Como examinaremos a continuación, estos presupuestos giran en torno a lo ontológico, lo epistemológico, lo axiológico y lo metodológico, y de cada una de estas áreas se desprenden consideraciones con respecto al deber ser de los científicos. Primero, desde lo ontológico (la naturaleza de la realidad que se examina), los investigadores cualitativos interpretan la realidad consciente de las múltiples perspectivas involucradas, la de los actores, la propia, y la mirada de los lectores a quienes el estudio está dirigido, ya sean los pares académicos, especialistas o a aquéllos que por otros motivos estén interesados en los resultados de la indagación concreta. Segundo, en cuanto a lo epistemológico (la relación entre los investigadores y el objeto de conocimiento), existe una intención de abordar los problemas en sus contextos concretos, de ahí la cualidad de estudio naturalista. Al hacerlo, Vasilachis de Gialdino advierte que los investigadores no son independientes de esos contextos y, en su doble carácter de *persona situada* y *científico*, resultan ser “el que conoce y el medio a través del cual se conoce.” (2006: 8). Tercero, desde el punto de vista axiológico (la naturaleza de los valores y juicios valorativos), los investigadores se enfrentan a decisiones que se desprenden de los dos puntos anteriores. Los presupuestos acerca de la realidad que se aborda y el posicionamiento de los científicos respecto a ella afectan directamente el relato. Al respecto, José Antonio Cerrillo Vidal identifica una encrucijada: “la cercanía a nuestros supuestos objetos de estudio nos hace conscientes de las consecuencias de nuestras acciones de investigación.” (2009: 11). ¿Son los investigadores meros intermediarios del conocimiento? Ciertamente no. Al interpretar los datos obtenidos, inevitablemente se realiza un recorte, se organiza la información, se privilegian unos datos sobre otros, se construye un relato.

Presentar los discursos de los sujetos como un producto acabado, sin la pertinente interpretación del investigador, supone dejar de lado el conocimiento de las condiciones de producción de esos mismos discursos (Bourdieu 1997:116-120; 2003:181): los juegos de poder en los que se encuentran inmersos, los silencios, su carácter imaginario, la violencia simbólica (la presencia de lo dominante en las categorías de los dominados) (en Cerrillo Vidal, 2009: 8).

Por último, y como consecuencia de lo anteriormente expuesto, a nivel metodológico Cerrillo Vidal apela a la necesidad de triangulación de los datos del estudio en dirección a una *apertura estratégica* para validar la información obtenida, tema sobre el cual nos extendemos a continuación.

Como hemos visto, el rol de los investigadores es multifacético y requiere una auto-disciplina y compromiso con la realidad que se interpela. En esta línea, Vasilachis de Gialdino (2006) clama por la necesidad de la formación sólida en la *metodología* a emplear, *destrezas, habilidades y perspicacia*, “ya que la indagación será tan buena como lo es el/la investigador/a” (Morse et al. 2002, p. 10, en Vasilachis de Gialdino 2006).

Desde los paradigmas a las estrategias de triangulación y hacia la cristalización

En esta búsqueda propia de la investigación cualitativa por descubrir lo nuevo y producir teorías fundamentadas en los datos, el grupo de sociólogos y antropólogos en torno a Vasilachis de Gialdino (1993) ha elaborado una propuesta que se basa en su experiencia en este tipo de estudios en distintos campos de conocimiento. Recogiendo perspectivas e investigaciones desarrolladas por sociólogos de la escuela angloamericana, su apertura se funda en evitar caer en la contradicción de *paradigma cualitativo versus cuantitativo*. En este apartado nos detendremos en el concepto de paradigma tal como lo entendemos en esta tesis y develaremos nuestra postura epistemológica al respecto. Seguidamente, nos adentraremos en las cuestiones de criterios de validez que preocupa e involucra toda investigación para luego confrontarla con la tradicional triangulación y cristalización.

Parte de la idea de paradigma⁹⁴ en ciencias sociales no se corresponde con las definiciones polisémicas de Thomas Khun (2005), quien afirmaba – pensando sobre todo en

⁹⁴ Se tomará como referencia el concepto de paradigma brindado por Guba y Lincoln (1994) definido como un sistema básico de creencias que guían al investigador no solo en las cuestiones de método sino también ontológica y epistemológicamente.

las ciencias naturales— que no había forma de conciliar paradigmas diferentes, y que por fuerza el progreso de la ciencia se lograba cuando viejos modelos eran descartados y reemplazados totalmente por nuevos (Branda y Pereyra, 2016).

Esto no ocurre en las ciencias sociales: no hay paradigmas vencedores y otros vencidos. Quizás sí podemos reconocer que durante determinados períodos algunos se consolidan y se mantienen relativamente hegemónicos, pero los antiguos siguen vigentes —o al menos sostenidos para algunos miembros de la comunidad científica. Como Vasilachis de Gialdino (1993) asevera, no sería deseable la imposición de un único paradigma en las ciencias sociales porque denotaría un ambiente político asfixiante y poco abierto a los cambios. A diferencia de las ciencias naturales, en las humanidades los paradigmas no son sucesivos sino que coexisten. Lejos de ser un problema, esta heterogeneidad es una virtud a sostener.

Tampoco la heterogeneidad paradigmática es un problema metodológico, muy por el contrario, es un factor de creación y que puede ser instrumentado para abrir las fronteras de la investigación cualitativa. Anteriormente, citando a Flick (1998, en Vasilachis de Gialdino, 2006) afirmábamos que entre las características de las investigaciones cualitativas hay dos rasgos muy apropiados para lo que deseamos desarrollar aquí: la adecuación de métodos y teorías, y la flexibilidad del investigador y sus investigaciones concretas. El espíritu cualitativo del grupo de Vasilachis de Gialdino (1993) les llevó a abrir los horizontes de sus indagaciones usando los tres paradigmas que para ellos co-existen hoy en las ciencias sociales: el positivista⁹⁵, el materialista-histórico⁹⁶ y el interpretativo⁹⁷ o hermenéutico⁹⁸. Por su parte, Denzin y Lincoln (2012) también clasifican a los paradigmas que estructuran la investigación cualitativa: el positivista/post-positivista⁹⁹, el constructivista¹⁰⁰, el paradigma

⁹⁵ Pondera la observación externa de los fenómenos sociales, la verificabilidad y refutabilidad (Vasilachis de Gialdino 2006).

⁹⁶ Relaciona el carácter real y comprobable de los individuos, su acción y sus condiciones materiales y de vida dando relevancia a la dialéctica y la realidad social frente a sus posibilidades utópicas (Vasilachis de Gialdino 2006).

⁹⁷ Focalizado en la necesidad de comprender el sentido de la acción social desde la perspectiva de los participantes y en el contexto que se desarrollan (Vasilachis de Gialdino 2006).

⁹⁸ Entendemos por hermenéutica al proceso continuo y activo por medio del cual se genera una descripción progresiva de los episodios de interacción social, articulando en el proceso su organización. Supone una comprensión interactiva y comprensiva de las expresiones y acciones del sujeto por medio de análisis de sus discursos y sus prácticas sociales. El conocimiento es un proceso parcial ya que se retoma el objeto una y otra vez generando interpretaciones cada vez más profundas y complejas (Branda, 2013).

⁹⁹ Sostenido por criterios de validez interna y externa, con un formato de teoría lógico deductiva (Denzin y Lincoln, 2012).

¹⁰⁰ Cuya narrativa está sostenida por estudios interpretativos de caso y ficción etnográfica (Denzin y Lincoln, 2012).

crítico con algunas de sus variantes, el feminista¹⁰¹, el étnico,¹⁰² el marxista¹⁰³ y los estudios culturales¹⁰⁴. En esta investigación adherimos a la postura del equipo de Vasilachis de Gialdino que afirma que no existe un paradigma único en ciencias sociales. Cada paradigma co-existe con los otros, y es el investigador quien opta, tomando en cuenta su objeto de estudio, a qué paradigma adhiere y bajo el paraguas de qué tipo de investigación, cualitativa o cuantitativa, va a trabajar.

De esta manera, compartimos posturas relacionadas al constructivismo y a la teoría crítica. Deseamos detenernos ahora en ambos, tal como los desarrollan Guba y Lincoln (1994). Estos paradigmas comparten una epistemología subjetivista y transaccional que conectan interactivamente al investigador y al objeto de investigación. Los autores sostienen que la tradicional distinción entre ontología y epistemología se diluye debido a que el conocimiento se produce en esta interacción subjetiva que logra un entramado único. Asimismo tienen coincidencias y diferencias en cuanto a cuestiones intra-paradigmáticas la metodología, la voz del investigador, la ética y los criterios de calidad (Guba y Lincoln, 1994).

La metodología en el constructivismo es hermenéutica y dialéctica. Lleva a una construcción consensuada mientras que la teoría crítica es dialógica y dialéctica para transformar concepciones erróneas. Es así que en esta investigación podemos pararnos desde ambos lugares ya que la comprensión de las vivencias de cada sujeto se articula con la de los otros. El investigador no es un sujeto aislado, sus construcciones se realizan con la influencia de su medio sociocultural, aunque no esté determinado por él únicamente ya que también es parte colectiva de la construcción. Las construcciones individuales, aseguran Guba y Lincoln, se matizan con el *otro* en un proceso de contrastación y comparación que se produce con el intercambio dialéctico arribando a una obra más sofisticada y consensuada.

La voz del investigador tiene características potenciales (Guba y Lincoln, 1994). Bajo el paradigma constructivista, es un participante que se involucra poniendo en juego sus pasiones, pero sin autoritarismo ya que procede como facilitador de la reconstrucción de una pluralidad de voces, y bajo la teoría crítica actúa como un intelectual transformador. Estos atributos propuestos por los autores convergen en nuestra investigación. No son

¹⁰¹ Con estudios flexibles, basados en una forma de teoría crítica focalizada en un punto de vista (Denzin y Lincoln, 2012).

¹⁰² Afrocentrico, enfocados en la experiencia vital y el diálogo (Denzin y Lincoln, 2012).

¹⁰³ Con una teoría emancipatoria y dialógica, basados en una forma de teoría crítica, histórica y económica (Denzin y Lincoln, 2012).

¹⁰⁴ Fundados en prácticas culturales, con una forma de teoría crítica social (Denzin y Lincoln, 2012).

características excluyentes, en su interjuego permiten la reflexión que conduce a la transformación otorgando, en este encuentro de voces, un espacio preponderante a la del participante en la interacción con el investigador.

El espacio de la ética, también es considerado como una cuestión intra-paradigmática, tomando un lugar intrínseco en ambos paradigmas. Se aceptan y se incluyen los valores de los participantes que contribuyen con las construcciones del investigador, quien los acepta como formativos dándole cuerpo a los resultados. En esta investigación, y como veremos en el desarrollo del análisis de la información, la ética ocupa un espacio privativo.

En relación a los criterios de calidad, el constructivismo no ha resuelto aún esta propiedad tan relevante para otros paradigmas como aquella de la “perspectiva heredada”¹⁰⁵. La comunidad científica que adhiere al constructivismo todavía sostiene debates ante las críticas por falta de rigor, y establecen como criterios la credibilidad, confiabilidad y autenticidad ontológica y educativa que extienden las construcciones personales y permiten un mejor entendimiento de las construcciones de los demás. Por su lado, la teoría crítica, establece como criterios la erosión de la ignorancia y el estímulo para la acción (Guba y Lincoln, 1994). Tales rasgos compartidos por estos dos paradigmas son los que se conjugan también en nuestra investigación.

Los criterios de validez

Los criterios de validez han sido siempre una preocupación en la investigación cualitativa, porque son los que le otorgan su credibilidad. Es así que en la comunidad de investigadores cualitativos, el significado tradicional de validez ha sido reformulado básicamente en términos de construcción social del conocimiento, otorgando un nuevo énfasis a la interpretación (Denzin y Lincoln, 2015). Estos criterios en una investigación cualitativa deben centrarse en la intersubjetividad y en la comunicación (Denzin y Lincoln, 2015), tomando en cuenta la multiplicidad de voces. Los investigadores promueven la escucha de las voces de los participantes para evitar la construcción de realidades personales y sesgadas. De esta forma, el texto no cuenta únicamente con la voz del investigador sino también con las de

¹⁰⁵ Guba y Lincoln (1994) se refieren a “perspectiva heredada”, a las marcas que aún prevalecen en la comunidad científica del positivismo.

quienes participan en ella hablando de ellos mismos. El investigador actúa así como coordinador de las voces, como árbitro para la inclusión de alguna de ellas.

En esta investigación en particular, cuyo enfoque es interpretativo y biográfico-narrativo, en donde el lenguaje construye la situación de interacción y define el marco que da sentido, la función performativa del lenguaje responde a dos características que Guber (2015) desarrolla: la reflexividad y la indexicabilidad. La primera, marca la relación entre comprensión y la expresión de dicha comprensión que el relato le otorga. Están en juego la reflexividad del investigador como tal, como miembro de la cultura, con su perspectiva teórica y la de sus interlocutores académicos y la de la población que estudia (Guber, 2015) en un proceso de subjetividad crítica en la que el investigador toma consciencia de sí mismo como indagador y como sujeto que responde al proceso de investigación. La segunda, se refiere a la capacidad comunicativa de un grupo de personas en virtud de presuponer la existencia de significados comunes y un saber socialmente compartido.

En la reflexividad y en el diálogo se amalgama la subjetividad propia del investigador junto con las relaciones que establece con los sujetos investigados. Es la trama de relaciones intersubjetivas donde la construcción de conocimiento es posible. El diálogo admite el reconocimiento del otro, tanto de sus diferencias como de sus similitudes, generando multiplicidad de voces que manifiestan la diversidad de experiencias humanas. En esta investigación, la validez la otorgan las voces mismas de los residentes.

La triangulación

La triangulación responde a esa necesidad de búsqueda de teorías mejor fundamentadas en los datos, su condición multimetódica y basada en la reflexión de las mismas experiencias en las investigaciones naturales y de sus pretensiones holísticas. El concepto proviene de las estrategias de navegación marina y la topografía, haciendo alusión a la posibilidad de situar objetos con mayor precisión y tomando una perspectiva que comprenda tres puntos (Branda y Pereyra, 2016). Por ejemplo, antaño era posible situar naves en altamar más precisamente en función de la brújula, el trazado del itinerario en los mapas y la posición de las estrellas. Pero para ir a los aspectos concretos, las autoras sugieren tomar perspectivas, instrumentos, conceptos y categorías de los distintos paradigmas e integrarlos en función de nuestro objeto-sujeto de investigación.

Según Todd Jick (1979), la triangulación es la utilización de múltiples zonas de referencia para interpretar los datos: lo que permite esa recurrencia a técnicas heterogéneas es la puesta a punto de un método de control cruzado. Es decir, un control interno de la investigación donde la fragilidad de cada método individual es compensada, ya que cada uno carga con sesgos y debilidades que son neutralizadas por las potencialidades de los otros. Por otra parte, cada uno de los caminos metodológicos puestos en marcha supone que unas técnicas captan aspectos de la realidad que las otras no.

De la triangulación a la cristalización

En su propuesta cualitativa extendida, el grupo de Vasilachis de Gialdino invita a ir más allá en la triangulación y extenderla no sólo a teorías, métodos, y técnicas, sino también a bibliografía y autores de distintas tradiciones para fundamentar mejor nuestros resultados científicos. La idea que prevalece es un cierto anarquismo metodológico propio de las corrientes posmodernas que han vuelto la mirada sobre investigaciones cualitativas como detallamos antes, y que el positivismo acentuado había descartado por *poco científicas*, sobre todo las narrativas, los análisis de contenidos de discursos, las historias de vida, y la producción cultural como fuente de conocimiento (Vasilachis de Gialdino, 1993). Para ilustrar la plasticidad de etapas de una indagación cualitativa, los autores recurren a la metáfora *caja de herramientas*: los paradigmas son como esas cajas de pescadores de tres pisos o compartimientos los cuales proveen pinzas, líneas, anzuelos, en definitiva, dispositivos cuyo propósito es *pescar* nuestro objetivo (Vasilachis de Gialdino, 1993). Esta iniciativa epistemológica que encierra un procedimiento, se corresponde con el principio de que el proceso cualitativo va en un espiral creciente, circulando por etapas que interactúan entre sí, sin seguir una secuencia lineal.

Por otro lado, Bruner (2013) señala que significamos y construimos el mundo a través de un cristal. La investigación cualitativa ha adoptado esta metáfora de cristal con muchas caras para oponerla al triángulo plano de la triangulación (Guba y Lincoln, 2012), concepto que indica la existencia de una sola realidad externa. La cristalización es una forma de representar la complejidad de la investigación. El cristal es una muestra simultánea de múltiples realidades refractadas (Denzin y Lincoln, 2015). Se torna en un prisma que refleja externamente y se refracta dentro de sí mismo, creando diferentes colores, modelos y direcciones, transparentándose desde distintos ángulos y miradas, permitiendo avanzar en recorridos múltiples y diversos. Así, la validación no se plasma de manera rígida respetando

el carácter bidimensional del triángulo, sino bajo el cristal que combina la sustancia con una variedad infinita de formas, multidimensionalidades y ángulos de acercamiento (Edelstein, 2015).

En esta investigación sugerimos un desplazamiento desde el plano geométrico a la teoría de la refracción. Proponemos, sin anular la idea tradicional de triangulación rígida, superarla y apostar a la complejidad de las múltiples realidades que representa la *cristalización*. Entendemos que la metáfora auditiva de *polifonía* puede complementarse con la metáfora visual de *cristalización*. Estimamos que la creatividad y el análisis se dan conjuntamente. Esto involucra la subjetividad, la imaginación, las emociones de los participantes y también la del investigador que no deben ser acalladas en pos de una rigurosidad de análisis, ya que no son condiciones excluyentes. Consideramos que la idea de cristalización nos brinda una compleja y minuciosa comprensión de lo que buscamos responder en nuestras preguntas de investigación, habilitándonos a abrir nuevas puertas que nos permitan traspasar fronteras.

La investigación cualitativa y la cuantitativa: diferencias básicas

Consideramos oportuno hacer una breve referencia a características básicas que diferencian la investigación cualitativa de la cuantitativa. Como hemos desarrollado en apartados anteriores el término cualitativo se refiere a las cualidades, procesos y significados que no pueden medirse experimentalmente en función de cantidad, número, intensidad o frecuencia. Los investigadores cualitativos persiguen la naturaleza de la realidad construida socialmente, la conexión profunda entre el investigador y aquello que estudia y las limitaciones contextuales que moldean y dan sentido a la investigación. El investigador cualitativo formula preguntas y construye respuestas que diluciden el modo en que la experiencia social es creada y dotada de sentido (Richardson, 2000). Por su parte, las investigaciones cuantitativas enfatizan la medición y el análisis de relaciones causales entre variables, y no entre procesos. Quienes la practican sostienen que su trabajo se corresponde con una investigación libre de valoraciones. Los investigadores cualitativos y los cuantitativos piensan que saben algo sobre la sociedad que vale la pena compartir con otros, y utilizan múltiples formas y medios para comunicar sus ideas y hallazgos.

Adherimos al análisis realizado por Denzin y Lincoln (2011) acerca de las diferencias entre las perspectivas cualitativas y cuantitativas al plantear que los investigadores cualitativos se diferencian de los cuantitativos en cinco aspectos importantes que implican

modos diferentes de abordar el mismo tipo de problema de acuerdo con distintas posturas epistemológicas y diferentes formas de representación, a saber:

Usos del positivismo y el pos-positivismo: la postura positivista afirma que la realidad es externa y que necesita ser estudiada, captada y entendida, mientras que la pos-positivista sostiene que la realidad nunca puede ser aprehendida en su totalidad, sino de un modo aproximado. La investigación cualitativa en sus comienzos se definía dentro del marco del paradigma positivista, en el cual los investigadores trataban de hacer una búsqueda adecuada, pero con métodos y procedimientos menos rigurosos. A mediados del siglo XX, científicos como Becker, Geer, Hughes y Strauss realizaron informes hechos sobre la base de la observación participante, en términos cuasi-estadísticos. Sin embargo, en la actualidad, hay quienes adhieren al enfoque cualitativo enmarcados en la tradición pos-positivista: utilizan métodos, mediciones y documentos de origen estadístico como forma de localizar a un grupo de sujetos en el contexto de una población mayor y raramente estructuran sus resultados con métodos estadísticos, propios de los investigadores cuantitativos (Taylor y Bogdan, 1998).

Adaptación de las sensibilidades posmodernas. La utilización de métodos cuantitativos y criterios positivistas no fue aceptada por un gran número de investigadores cualitativos que adhieren la sensibilidad posestructuralista y posmoderna. Consideran que estos criterios son irrelevantes para su trabajo ya que reproducen una sola clase de ciencia que silencia voces. Buscan otros métodos de evaluación de su tarea, que involucren la verosimilitud, la emotividad, la responsabilidad individual, la ética ciudadana, los textos polifónicos y el dialogo con los sujetos participantes (Denzin y Lincoln, 2011). Por su lado, los positivistas y pos-positivistas, consideran el posmodernismo y el posestructuralismo como ataques a la verdad y a la razón, ya que no hacen una buena ciencia despojada de prejuicios y subjetividades.

Captación del punto de vista del individuo. El punto de vista del individuo es tan importante para la investigación cualitativa como para la cuantitativa. Sin embargo, los investigadores cualitativos consideran que pueden acercarse mucho más a la perspectiva del actor mediante entrevistas profundas con observaciones minuciosas. Sostienen que los científicos cuantitativos no pueden captar la perspectiva de los sujetos que estudian porque dependen de métodos y materiales remotos que no permiten traslucir la complejidad de las situaciones. Por su lado, quienes adhieren al enfoque cuantitativo argumentan que los materiales empíricos producidos por los métodos interpretativos son poco fiables y raramente objetivos.

Examen de las restricciones de la vida real. Mientras que los investigadores cualitativos suelen estar mejor preparados para enfrentar y sortear los obstáculos del mundo social real ya que lo ven en acción y sitúan en él sus descubrimientos, los cuantitativos abstraen sus problemas del entorno sin estudiarlos de modo directo. Su ciencia no es contextual y está basada en las probabilidades derivadas de estudio de grandes cantidades de casos seleccionados al azar.

Utilización de descripciones ricas. Los investigadores cuantitativos no adhieren a una descripción profunda porque sostienen que el detalle interrumpe el proceso de desarrollo de generalizaciones mientras que los cualitativos aseguran que las descripciones minuciosas del mundo social son valiosas.

Tanto la investigación cualitativa como la cuantitativa pueden encontrar sus raíces en las posturas positivistas y pos-positivistas de la física y de las ciencias sociales, sin embargo, como vimos en apartados anteriores, la primera ha estado signada por nuevos y distintos paradigmas. A modo de resumen: la investigación cualitativa trata de identificar e interpretar la naturaleza profunda de las realidades, su sistema de relaciones y su estructura dinámica, en cambio la cuantitativa busca determinar la fuerza de la asociación o correlación entre variables, la generalización y objetivación de los resultados a través de una muestra para hacer inferencias sobre una población de la cual toda muestra procede. Tras el estudio de la asociación o correlación pretende, a su vez, hacer una interpelación causal que explique por qué las cosas suceden.

El sentido de los datos cualitativos y el lugar de la narrativa

Al buscar sentido a los datos cualitativos se deben tomar en cuenta las cualidades narrativas de los datos textuales, es decir la forma en que los actores representan, contextualizan y producen sus experiencias personales (Atkinson y Coffey, 2003). Para ello se debe explorar cómo se pueden recopilar y analizar las narrativas de nuestros informantes. Norman Denzin (1989) las describe como secuencias de acontecimientos que tienen importancia para quien relata y para su público. Agrega que tienen un principio, una mitad y un fin, así como también una lógica que cobra sentido para el narrador; son temporales y lógicas. Asimismo, se trata de una forma de discurso conocida y empleada en la interacción cotidiana, por lo tanto, una manera obvia para los actores al hablar con extraños para contar sus experiencias y acontecimientos.

Un relato... cuenta una secuencia de acontecimientos significativos para el narrador y su público. Una narrativa como relato, tiene una trama, un comienzo, un medio y un fin. Posee una lógica interna que tiene sentido para el narrador. [...] relata acontecimientos en secuencia causal y temporal. Toda narrativa describe una secuencia de acontecimientos que han sucedido, de ahí que sea una producción temporal (Denzin 1989: 37).

Las narrativas se pueden recopilar de forma natural cuando se las graba, ya sea en una observación participante o una entrevista en profundidad. En estas instancias, el entrevistado suele tomar la palabra por períodos prolongados organizando de esta manera sus respuestas en forma de relato. Los actores sociales suelen recordar y ordenar sus carreras en una serie de crónicas marcadas por acontecimientos clave.

Catherine Riessman (1993) considera el análisis narrativo como un enfoque metodológico formal y lo ha utilizado en el estudio de las relaciones personales. La autora sostiene que los investigadores deben dejar de buscar solo el contenido en sus lecturas para concentrarse más en la estructura, que puede albergar la forma en la que está organizado el relato, cómo se desarrolla el cuento y dónde comienza y termina la narrativa. Observa que esto se puede hacer mientras se leen y se trabajan las transcripciones.

Atkinson y Coffey (2003) explican que hay diferentes enfoques en torno a la organización de la narrativa y se concentran en el uso de las estructuras para identificar cómo la gente cuenta las historias, cómo dan forma a los acontecimientos que relatan, cómo hacen para mostrar sus ideas, cómo estructuran los eventos y sus reacciones hacia ellos y, finalmente, cómo articulan lo narrado con el público que los escucha. Sugieren focalizar en las siguientes preguntas: ¿de qué trataba?, ¿quién, qué, cuándo y cómo?, ¿entonces qué sucedió?, ¿entonces qué?, ¿finalmente qué pasó? Estas preguntas estarían estructuradas de la siguiente manera: *abstract, orientación, compilación, evaluación, resultado y coda*. Atkinson y Coffey (2003) explican que la identificación de estas unidades estructurales puede ayudar al investigador a pensar sobre los datos a fin de facilitar un análisis más abarcativo. Pero, el estudio de las narrativas, agregan, se puede enfocar también desde la acción social implícita en el texto permitiendo un acercamiento un poco menos sistemático y estructurado en su análisis. También se insertan en discursos institucionales, culturales o sociales determinados. Los autores afirman que los relatos de éxito y cuentos morales son puntos de partida útiles para un análisis más profundo, pues proporcionan un mecanismo para explorar cómo enmarcan los actores sociales un conjunto particular de experiencias y les encuentran sentido.

En los cuentos morales, estos actores narran sus historias con un propósito en particular. Se podría pensar entonces en cómo se organizan estos relatos para producir impacto.

Los datos biográficos son útiles para contextualizar las historias y las comparaciones con otros acontecimientos. En algún momento de nuestras vidas, todos relatamos experiencias vividas creando así una crónica de nuestras vivencias en términos de un conjunto de acontecimientos, sucesos, influencias y decisiones. Tanto la narrativa como la autobiografía describen la manera de articular el pasado con el presente, otorgándoles así significados. Quien relata organiza su vida y experiencias en el proceso y, al hacerlo, le encuentra sentido; parten del punto “cómo comenzó todo” o “cómo llegué hasta donde estoy hoy” (Atkinson y Coffey, 2003). Las referencias que los actores hacen en sus relatos y cómo estructuran sus experiencias nos pueden dar indicios para ver quiénes son los personajes y sucesos esenciales de estas experiencias. Asimismo, la forma en que se cuenta y cómo se estructuran los acontecimientos puede brindar información acerca de las perspectivas del individuo en relación a su grupo social y entorno cultural. De esta manera, el enfoque narrativo se torna valioso para el análisis de los datos cualitativos, ya que complementa y contrapone la cultura de la fragmentación propia de los análisis basados en la codificación. Permite pensar más allá de los datos, abordando las maneras como se construyen cultural y socialmente los relatos e historias.

Consideraciones finales en torno a la investigación cualitativa

A modo de resumen, volvemos sobre las características esenciales de la investigación cualitativa. Primero, se apoya en la idea de unidad, de ahí su carácter holístico donde se contiene la visión de los actores productores del hecho social. Segundo, es multimetódica, heterogénea y flexible: al hacer uso de información observacional en forma de documentos orales y/o escritos, se accede a datos poco estructurados y con criterios flexibles, tendencia que deja abierta la posibilidad de incorporar nuevos métodos, herramientas y técnicas. Por último, es un proceso de carácter interpretativo inductivo. Teniendo como finalidad el conocimiento, busca captar el contexto en un universo de significaciones e intencionalidades. El propio investigador se apoya en prenociones empíricas, que en el devenir de las etapas investigativas se van desarrollando en conceptos y categorías significativas que surgen en el proceso de análisis. La investigación cualitativa no privilegia una única práctica metodológica sobre otras. Como conjunto de prácticas, cubre en sus múltiples historias disciplinarias un

conjunto de tensiones con respecto a su naturaleza, sus métodos y la forma que toman sus descubrimientos e interpretaciones.

En este capítulo hemos abordado principalmente cuatro temas. En principio, delineamos lo que distintos investigadores e investigadoras entendemos por investigación cualitativa y cuáles son sus aspectos distintivos. Luego, nos hemos centrado en el rol de investigador cualitativo, en particular, en su compromiso por la cercanía que experimenta con los sujetos que estudia; en su búsqueda constante de significación detrás de esos hechos únicos; en sus esfuerzos por hacer entendible su discurso incluso sabiendo de la intromisión de su ecuación personal o prejuicios valorativos (Branda y Pereyra, 2016). Posteriormente, nos adentramos en los distintos paradigmas que acompañan la investigación cualitativa. Resaltamos el aporte de autores que nos han sugerido cómo usar la triangulación para fundamentar la emergencia de una nueva teoría con datos empíricos, que claro está, a través de un camino metodológico inductivo será cada vez mejor afianzada. Sin embargo, hemos ido un poco más allá de la triangulación tradicional saltando hacia la idea de cristalización que nos ayuda para dar validez a la información. Finalmente, nos sumergimos en un breve recorrido histórico marcando particularidades que la diferencian de la investigación cuantitativa sin dejar de lado un aspecto muy importante, que es el sentido que los investigadores le otorgamos a los datos y en este caso en particular, a la narrativa.

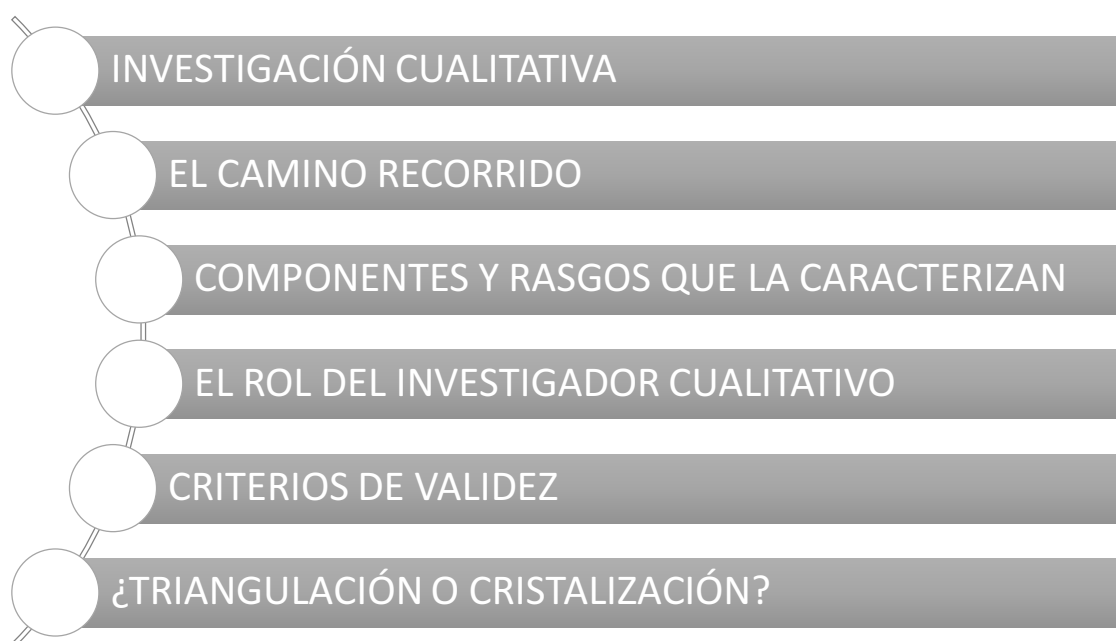


Figura VII: La investigación cualitativa.

CAPÍTULO VI:

Abordaje metodológico

Considerar [...] la voz de los sujetos implicados en la tarea de enseñar, acerca de lo que vivieron y protagonizaron [...], supone una toma de postura en la manera de producir conocimiento y afrontar los procesos de formación y transformación profesional.
Andrea Alliaud

Inserción de esta investigación en el Grupo de Investigación en Educación y Estudios Culturales

Antes de comenzar a desmenuzar el abordaje metodológico de esta investigación, deseamos adentrarnos en el trayecto del grupo de investigación en el cual se inserta esta tesis doctoral para así visualizar más claramente el trabajo previo realizado. El Grupo de Investigación en Educación y Estudios Culturales (GIEEC) de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata, desde el año 2003 viene trabajando y aportando conocimiento acerca de la buena enseñanza en el marco de la Formación del Profesorado y de la Didáctica del Nivel Superior. De esta manera, ha indagado en las biografías de los profesores memorables con el fin de analizar las historias de vida relacionadas con el desarrollo y la identidad profesional. El primer proyecto (2003/2005) denominado “Buenas prácticas y formación del Profesorado de Inglés: aportes para la nueva agenda de la didáctica” logra identificar estas prácticas y analizar las concepciones en torno a la buena enseñanza. El segundo proyecto (2006/2007) se tituló “Formación del Profesorado II: la narrativa en la enseñanza”, ahonda en el rol de la narrativa en la enseñanza y en la investigación. El tercero, (2008/2009) “Formación del Profesorado III: (auto) biografías profesionales de los profesores memorables” con un fuerte énfasis en el enfoque biográfico-narrativo, se avocó a los relatos de vida de docentes de los profesorados de la Facultad de Humanidades, cuyos alumnos avanzados los habían señalados como notables. El cuarto proyecto, (2010/2011) “Formación del Profesorado IV: biografías de profesores memorables. Vida profesional, mentores y prácticas docentes” analiza conceptualizaciones emergentes en las continuidades y rupturas de las historias de vida obtenidas. El quinto, (2012/2013) “Formación del Profesorado V: biografías de profesores memorables. Grandes maestros, pasiones intelectuales e identidad profesional” vuelve a categorizaciones ya trabajadas en proyectos anteriores focalizándose en las pasiones intelectuales. El sexto, “Formación del profesorado VI: (auto) biografías y narrativas de instituciones, estudiantes y profesores memorables. Conocimiento, pasiones,

emociones y afectos desde una mirada descolonial” interpela cuatro líneas de trabajo relacionadas con el campo de la teoría y la práctica en las aulas de educación superior. La primera está vinculada con una mirada teórico-conceptual que nos permite articular la crítica del campo descolonial con la didáctica y los estudios sobre la narrativa, y así generar maneras que rompan con la matriz moderna de educabilidad y que se centren en la urdimbre ética que conjuga intelecto y afecto. La segunda analiza las biografías institucionales de espacios alternativos de escolarización en formato comparado (Argentina-Brasil). La tercera se focaliza en los aspectos relacionados a las pasiones, las emociones y los afectos emergentes en las biografías de los profesores memorables. Mientras que la cuarta, se concentra en las narraciones de los estudiantes del profesorado vinculadas con las formas de enseñanza de los profesores y de su propio aprendizaje. Finalmente, llegamos al proyecto en vigencia (2016/2017) “Estudiantes y docentes en contextos de formación. Análisis interpretativo de experiencias biográficas en el Profesorado de Inglés de la Universidad Nacional de Mar del Plata”. Este proyecto se ha enfocado en los docentes noveles y busca interpretar las percepciones y representaciones que dejaron su traza en las biografías escolares de estos Profesores de Inglés. Así es cómo esta investigación se enmarca en este grupo y en esta comunidad narrativa que es el GIEEC, que por catorce años ha venido trabajando y ahondando en la línea de las (auto) biografías docentes, apoyado en los pilares de investigación cualitativa, con un enfoque interpretativo y puramente narrativo.

Enfoque metodológico: investigación cualitativa, interpretativa y biográfico-narrativa

Nuestro objetivo de estudio y la manera de interpelarlo nos permite comprender un entramado de relaciones que muestra procesos de construcción de subjetividades individuales. En este sentido, examinamos esa urdimbre que se va tejiendo entre la dimensión personal y la profesional del docente. Para ello realizamos una investigación de corte *cualitativo* con un *enfoque interpretativo* (Erickson, 1997), entendido como un proceso de comprensión de las representaciones cercanas de los propios sujetos, lo cual necesita la configuración de una lectura de significados jugando entre lo general y lo particular (Taylor y Bogdan, 2000), es decir, entre los detalles inmediatos y la teoría relevada.

La *investigación cualitativa* ha sido bien aceptada para el estudio de los fenómenos educativos debido a sus características particulares, que hemos desarrollado ampliamente en el capítulo anterior. María Pilar Colás Bravo y Leonor Buendía Eisman (1994) hacen referencia a una serie de características que se destacan en esta metodología, entre ellas:

concepción múltiple de la realidad –existen realidades que pueden ser estudiadas solamente en forma holística desde su multidimensionalidad. Debido a que los datos que se obtienen son divergentes, no se puede determinar una única verdad ni predecir o controlar los hechos–; *el principal objetivo científico es la comprensión de los fenómenos* –de esta manera se llegan a captar las relaciones internas y profundas, indagando en la intencionalidad de las acciones. Se analizan percepciones e interpretaciones de los sujetos que intervienen en la acción educativa–; *investigador y objeto de investigación están interrelacionados* – es decir, interaccionan y se influyen mutuamente–; *el objetivo de la investigación es desarrollar un cuerpo de conocimientos ideográficos* –estos describen los casos individuales, la investigación no pretende abordar abstracciones universales, sino “concretas y específicas universalidades” (Erickson, 1989)¹⁰⁶; *la existencia de simultaneidad de los fenómenos e interacciones mutuas en el hecho educativo* –esta particularidad hace imposible distinguir causa y efecto–; *los valores están implícitos en la investigación* –esto se refleja en la elección de una teoría o en la preferencia de un paradigma en particular–.

Por otro lado, recordemos que en su descripción de la investigación cualitativa Taylor y Bogdan (2000) expresan que la fuente principal y directa de los datos son las *situaciones naturales*. Los fenómenos se deben entender dentro de sus referencias espacio-temporales y su contexto (Denzin y Lincoln, 2005). Asimismo, el investigador es el principal instrumento para recoger datos debido a su adaptabilidad para la recopilación de los mismos y su visión holística, es decir, su capacidad para captar el contexto de forma global (Taylor y Bogdan, 2000). La investigación cualitativa permite aplicar técnicas de recolección de datos abiertas que se adaptan mejor a las influencias mutuas y son más sensibles para detectar patrones de comportamiento. El *método inductivo* guía todo el proceso de análisis de datos y permite tomar decisiones sobre la transferibilidad a otras situaciones (Denzin y Lincoln, 2005). La teoría se *genera a partir de datos de una realidad concreta* y no por medio de generalizaciones realizadas a priori. El diseño de la investigación es *emergente y en cascada* (Taylor y Bogdan, 2000), ya que se va elaborando en la medida que ésta avanza. La situación y los datos recogidos generan el problema, cuestionándose constantemente y reformulándose los nuevos datos. Nos permitimos sostener, entonces, que el enfoque cualitativo es el más apropiado para esta investigación, ya que buscamos interpretar experiencias y situaciones a través de la interconexión de evidencias y datos. También tenemos como meta construir

¹⁰⁶ En Colás Bravo, P y Buendía Eisman, L (1994: 251).

categorías específicas que surjan a partir de la recolección de información brindada por los entrevistados para conceptualizar sus propias experiencias formativas.

El *enfoque interpretativo* sostiene que la realidad social no es permanente y estable, sino que es cambiante y está en proceso de constante construcción a partir de elementos objetivos y subjetivos. Analiza el sentido de la acción social desde la perspectiva de los participantes y concibe la comunicación como una producción de sentido dentro de un universo simbólico determinado. Su análisis e interpretación se induce y promueve en el escenario de actividad que nos proporciona la experiencia de la que extraemos la información. Desde una mirada metodológica, interpretar supone: explicarse, explicar para otros, entender, descifrar, traducir, hacer perceptible, aclarar, etc. siendo estas acciones del pensamiento o funciones cognoscitivas, las cuales se encuentran integradas y entrelazadas por procesos, habilidades y estrategias intelectuales (Denzin y Lincoln, 2015). La investigación que aborda la realidad social busca describir las características observables de un hecho, así como también interpretar lo que los participantes revelan. De esta manera, no buscamos únicamente focalizar en el contexto real, aquello que sucede, sino en el que es percibido por los sujetos involucrados, sus representaciones y recreaciones para poder comprender la interrelación entre ambos (Marcelino García, 2015). De esta forma, alcanzamos nuestra comprensión del fenómeno desde la perspectiva de los participantes y no desde la del investigador.

Adoptamos una *perspectiva narrativa*. Desde que la investigación educativa sufrió su giro narrativo (Matti Hyvärinen, 2010), se han comenzado a estudiar las vidas de los docentes y estudiantes en las cuales importa el conocimiento del pasado y no *sobre* éste (Bruner, 1991). El material textual constituye aquí una fuente legítima de nuevos saberes sobre el mundo social. La conexión entre narrativas biográficas de futuros profesores ya en sus últimos años de su carrera de grado y el contexto sociocultural e institucional en el que se inscriben, tiene la pretensión de hacer posible que lo individual se torne colectivo. Así retornamos al *habitus psíquico* que desarrollamos en el marco de referencia de esta investigación: aquel que se genera en ciertas configuraciones sociales que trasciende a cada sujeto conformando un área común a partir de la cual se pueden entender las manifestaciones personales (Elias, 1996). Este tipo de *habitus* retoma las experiencias individuales transformándolas en colectivas y de esa manera podemos interpretar una configuración común a los docentes.

Los investigadores narrativos se consideran a sí mismo narradores porque desarrollan interpretaciones y encuentran maneras de presentar ideas sobre las narrativas que estudian

(Denzin y Lincoln, 2015). La perspectiva narrativa se caracteriza por ser una forma de construir la realidad y el instrumento central para esto es la entrevista (Bolívar Boitia, 2002). Las construcciones narrativas realizadas por los mismos participantes revelan que es posible ver ese entramado entre lo emocional e íntimo y el ejercicio de una profesión. Proponemos a partir de los relatos de los residentes, la observación –documental y registro etnográfico– y el posterior análisis, reconocer la complejidad de ese entramado, la unión de las dimensiones que lo conforman y de qué manera se plasma en la práctica que sustenta la formación de futuros profesores. Leonor Arfuch (2002) sostiene que los usos científicos considerados en sentido amplio como *biográficos*, exceden la tradicional demarcación de un método o enfoque para articularse a otras formas narrativas en un constante proceso de hibridación. Pero en este proceso hay un rasgo que diversas perspectivas comparten: el carácter dialógico, conversacional, interactivo, que hace del encuentro entre sujetos una escena fundante de la investigación.

Recordemos que en *La ilusión biográfica*, Bourdieu (1997) critica los enfoques biográficos, aludiendo a la ilusión que provocan cuando desconocen la posición social de los sujetos en el entramado de posiciones y opciones. El sociólogo señala que los acontecimientos biográficos superan la conjunción que realiza un individuo y se definen como emplazamientos y desplazamientos en el espacio social. Asimismo, explica que no es posible comprender una trayectoria sin haber primero construido los estados sucesivos del campo en los cuales ella se ha desenvuelto. Por este motivo, en esta investigación co-construimos las historias escolares de los practicantes tomando en cuenta los factores sociales, temporales y espaciales (Clandinin y Connelly, 1995) que las atraviesan. Reconocemos entonces el valor de reconstruir las prácticas docentes a partir de los propios relatos de los residente interpretándolas en todas su dimensiones, tanto individuales como colectivas y desde el contexto educativo en los que cada experiencia se inserta, ya que “las narraciones de los docentes, sus intuiciones, la sabiduría práctica, [...] constituyen un nuevo marco de pensamiento para el estudio de las prácticas de enseñanza” (Litwin, 2012: 26).

Dos tipos de investigación narrativa

Bolívar et al. (2001) desarrollan dos tipos de investigación narrativa. Por un lado, el *análisis paradigmático de los datos narrativos* y por el otro el *análisis narrativo propiamente dicho*. El primer tipo se refiere a estudios basados en historia oral, de vida o narrativas cuyo análisis deviene de tipologías paradigmáticas, categorías o taxonomías que arriban a

conceptualizaciones que brinda el grupo estudiado. Suele consistir en buscar temas comunes o agrupaciones conceptuales en un conjunto de narraciones recogidas como datos de base o de campo. Los autores argumentan que suelen realizarse dos tipos de análisis paradigmático: uno, en el que los conceptos se derivan de la teoría previa, que se toma como referencia para determinar cómo cada una de las instancias particulares se agrupan en categorías, el otro, en el que las categorías se derivan inductivamente de los datos, sin que el investigador tenga que imponerles conceptos derivados teóricamente. El segundo tipo de investigación narrativa, se deriva de estudios basados en casos particulares, pero cuyo análisis narrativo produce la narración de una trama o argumento mediante un relato narrativo que torne significativos los datos. En esta investigación buscamos, por un lado, elementos singulares que configuran la historia de cada practicante y, por el otro, elementos comunes en los textos de campo que nos permitan generar nuevas conceptualizaciones.

Principios metodológicos de la investigación narrativa

Es importante destacar algunos principios metodológicos a tener en cuenta al realizar investigación narrativa. Bolívar, et al. (2001) explican que la historia de vida de un sujeto está inmersa en una comunidad o comunidades en las que se construye su identidad. Las palabras del entrevistado no bastan para tornar significativa su experiencia, tenemos que resituirlas en el contexto sociocultural en las que se insertan. De esta manera se invita a comprender a la persona, sus trayectorias de vida, sentimientos, proyectos y vivencias; comprender el entorno social como el contexto histórico y político; comprender a otras personas que componen la comunidad, como la familia, hijos, colegas y alumnos. Como dicen los autores, hay que *articular lo biográfico singular en un marco de estructura general*. La investigación narrativa no busca la generalización, sino que intenta sacar a la luz los significados singulares de casos particulares que puedan aportar información que nos sirva para la comprensión de otros similares. Como señala Stake (1998: 46) “la función de la investigación no es necesariamente la de trazar el mapa y conquistar el mundo, sino la de ilustrar su contemplación”. Catani (1984) afirma que la cuestión con las historias de vida no está en la *representatividad* sino en la *pertinencia*. En cuanto a lo metodológico, la investigación narrativa busca la adecuación del relato en la cultura en la que se inserta. El efecto que el relato produce en el lector, lo implica de manera que siente que él mismo pudo haber vivido esa experiencia. Bolívar, et al. (2001) argumentan que para incrementar la *representatividad y validez interna* de los casos seleccionados a investigar biográficamente se usan varias estrategias metodológicas: a) Por

medio de procedimientos cuantitativos previos tales como cuestionarios, que con la utilización de análisis de cluster¹⁰⁷ permiten seleccionar individuos representativos, completando las entrevistas biográficas con otros medios como documentos u observaciones para finalmente realizar la triangulación. b) La cantidad de relatos depende de la metodología de investigación. El criterio de saturación es muy apropiado ya que permite recoger varias entrevistas hasta el punto de obtener toda la información que se busca. Cuando de las entrevistas no surgen información nueva y seguir con ellas conduce a repeticiones, se llega al punto de la saturación. En ocasiones se llega a este punto por medio de la técnica llamada “bola de nieve” en la que un informante implica a otro hasta que se llega a la saturación de los datos. También se pueden buscar datos siguiendo la trayectoria de un grupo familiar, profesional o social, de esta manera se complementan los datos de forma paralela, o se puede utilizar una configuración polifónica a modo de combinar todos los relatos y nutrirlos entre sí.

En el desarrollo de los principios metodológicos Bolívar, et al. (2001) también ponen en tensión el tema de la *credibilidad y validez interna* argumentando que se darán por la propia credibilidad y coherencia de las historias. La honestidad de los participantes se verá reflejada a través de su propia implicación, mientras que la coherencia reconstruye e integra el pasado con el presente. La validez interna se logra mediante el proceso de saturación y la aparición de casos negativos que deberán ser minimizados; también la brindan la pertinencia del análisis realizado y la selección de cuestiones que se observarán. Finalmente, agregan los autores, los criterios de *confiabilidad y validez* los darán la triangulación sistemática de los datos e instrumentos. Estos autores hacen referencia a diferentes tipos de triangulación como la *triangulación de información* por medio de fuentes de datos diversas, la *triangulación por múltiples investigadores* y la *triangulación teórica* usando diferentes miradas y perspectivas para interpretar los datos.

Arribamos ahora a un tema álgido en la investigación cualitativa, y en este caso puntual en la narrativa, que es *el de la subjetividad inherente a la autobiografía aportando conocimiento científico*. En este sentido Bolívar, et al. (2001) sostienen que el relato biográfico individual da cuenta de una urdimbre social que ha sido resignificada por el sujeto y es de esta manera que cada acto del individuo se ve reflejado en aspectos que no pueden ser

¹⁰⁷ El Análisis Cluster de es una técnica de Análisis Exploratorio de Datos para resolver problemas de clasificación. Su objeto consiste en ordenar objetos (personas, cosas, animales, plantas, variables, etc.) en grupos (conglomerados o clusters) de forma que el grado de asociación/similitud entre miembros del mismo cluster sea más fuerte que el grado de asociación/similitud entre miembros de diferentes clusters.

generalizables. El individuo revela en su accionar cotidiano el sistema social en el que está inmerso y lo hace vívido en este pasaje semiótico hacia el relato. La retórica de su vida revela una estructura social, un sistema que se hace presente en su autobiografía haciendo voz de su verdad al interpelar su propia experiencia.

La investigación narrativa permite hallar una correlación entre el contexto histórico y la verosimilitud del relato, encontrando puntos de contacto entre lo sucedido en determinados tiempos y lugares y lo narrado. Es decir, lo que el entrevistado describe dándole su propio sentido contrastando lo universal con lo particular y hasta lo singular del *habitus* de quien narra. Esta autenticidad que versa entre lo histórico y lo particular de lo narrado es lo que nos lleva a construir un buen relato.

Nos enfocaremos ahora en el *proceso de investigación*. En la investigación biográfico narrativa participan al menos cuatro elementos Bolívar, et al. (2001): un *narrador* que da voz a su vida, un *intérprete* o investigador que interpela estos relatos para elaborar un informe, los *textos* que, por un lado, recogen lo que se ha narrado en y, por el otro, son el cuerpo del informe que se elabora *a posteriori*, y los *lectores* de las narraciones publicadas. Al encontrarnos frente al material recopilado nos enfrentamos a tres voces: la del narrador, a través del texto; la del marco teórico que mediante los conceptos desarrollados sustentan la interpretación; la reflexión realizada con anclaje en la hermenéutica a modo de interpretar el material. De esta manera, se origina el proceso dialógico. La entrevista biográfica no es sólo un instrumento de recolección de información, ya que mediante el diálogo se desarrolla un significado compartido sobre el cual se va construyendo el sentido generando así la *construcción del relato*. La entrevista toma forma de *co-estructurada* (Bolívar, et al. 2001) por el entrevistador y entrevistado debido a que ambos se encuentran en un lugar de simetría en el diálogo. El informante va resignificando sus experiencias con el entrevistador. Es relevante que al comenzar el proceso de investigación narrativa, el investigador comparta la vida con el entrevistado, colaborando e involucrándose mutuamente ambas voces en el relato. No se trata sólo de que el informante cuente su vida, sino que encuentren el sentido de su trayectoria tratando de vivir su historia.

En el proceso de investigación narrativa la tarea del investigador no es solamente la de formular preguntas sino que tiene que contar con la habilidad de escuchar. Aprender a escuchar los relatos que los practicantes cuentan de su propia práctica es un paso importante para crear una comprensión de los profesores como actores de la comunidad educativa, recordando que se debe romper con la posible inicial asimetría que puede existir entre ambos

tratando de evitar una confrontación en la retórica de la entrevista. Geertz afirma: “la cuestión no estriba en situarse en cierta correspondencia interna de espíritu con los informantes... la cuestión consiste en descifrar qué demonios creen ellos que son.” (1998:76).

Población y entrada al campo: las residencias docentes como marco de esta investigación

Participan de esta investigación todos los alumnos que cursan la materia Residencia Docente II¹⁰⁸ del Profesorado de Inglés de la Universidad Nacional de Mar del Plata en el segundo semestre del ciclo lectivo 2014. Iniciamos el trabajo de campo con el aporte de los relatos escritos de la totalidad de los estudiantes que realizan sus residencias. En los últimos cinco años la cantidad de alumnos osciló entre diez y quince por ciclo lectivo, en esta ocasión son doce. En la medida que vamos avanzando en la propuesta el número se va delimitando hasta llegar a nueve, que son quienes finalmente se involucran, tanto en las entrevistas biográficas como en las focales. Si bien nuestra intención inicial era contar con la totalidad de los residentes desde el inicio al final del proceso de indagación, esto no fue posible debido a la escasa disponibilidad horaria durante la cursada de una materia que les demanda mucho tiempo, tanto en la planificación como en el encuentro con los tutores y el dictado de las clases mismas. Debimos respetar su decisión de intervenir únicamente en la primera etapa de la investigación –relatos escritos– y continuar el trabajo de campo con los nueve participantes que tuvieron la generosidad de brindarnos su tiempo para las entrevistas biográficas y focales. De esta manera, logramos co-construir nueve historias. Los otros tres relatos no pudieron ser incluidos en el análisis porque carecíamos de información suficiente.

La entrada al campo se presentó sin ningún tipo de dificultades a partir del contacto realizado con la profesora a cargo de la asignatura Residencia Docente II, quien, luego de recibir la información completa acerca de la investigación, de inmediato accedió a mi ingreso al aula para que yo pudiese dar información a los estudiantes acerca del trabajo que estábamos a punto de emprender y así entregar el primer instrumento. Explicué claramente el propósito y los objetivos de la tesis doctoral. Luego procedí a entregar a los alumnos y a la docente el instrumento del relato escrito. Después de obtener los relatos y realizar una primera lectura de la información proveniente de dicho instrumento, me contacto vía correo electrónico con cada uno de los practicantes para acordar el horario en el que sucederían las entrevistas biográficas.

¹⁰⁸ Última asignatura del Área de Formación Docente en la carrera Profesorado de Inglés de la UNMDP.

Nueve de ellos accedieron inmediatamente y se convinieron las fechas del primer encuentro. Sin embargo, hubo tres alumnos quienes tuvieron algunas dificultades para encontrar tiempo disponible. Tratamos de negociar en varias ocasiones un horario y un lugar de encuentro, pero les resultaba bastante complicado. Decidimos esperar hasta la primera entrevista focal. Cuando observamos que no era posible concretar las entrevistas biográficas, optamos por continuar con las entrevistas focales con los nueve practicantes que ya habían participado de las entrevistas. Inicialmente no fue sencillo coordinar para realizar las entrevistas focales, hasta que decidimos proponerles que el encuentro se realice al finalizar la clase de Residencia Docente II, en un café tranquilo en las inmediaciones del edificio del complejo universitario. La idea del café después de la clase pareció ser agradable para los participantes, quienes gustosamente aceptaron. Paralelamente hubo que coordinar las observaciones de las clases. Luego de explicar a los participantes en qué consistía el registro etnográfico, a los que ellos posteriormente podrían tener acceso, consensuamos cuál sería la clase a presenciar en cada caso en particular.

ENTRADA AL CAMPO		
AGOSTO 2014	Primera semana	Presentación de la investigación en el aula de Residencia Docente II y entrega del primer instrumento (relato escrito).
	Segunda semana	Recepción del primer instrumento vía correo electrónico.
SEPTIEMBRE 2014	Primera quincena	Contacto individual con cada uno de los entrevistados a modo de fijar fecha y lugar para las entrevistas biográficas.
OCTUBRE 2014	Durante todo el mes	Se realizan las entrevistas biográficas (uso del segundo instrumento). En paralelo se van acordando los encuentros para las tres entrevistas focales de los días viernes. Se acuerda presenciar por lo menos una clase con cada uno de los entrevistados, tarea que se realiza durante todo el mes de octubre y dos primeras semanas de

		noviembre. Se realizan los registros etnográficos y entrevistas flash.
NOVIEMBRE 2014	Primera quincena	Presenciar clases para el registro etnográfico y entrevistas flash (dos primeras semanas).
	Segunda quincena:	Solicitud de los planes, cuadernos de clase e informes finales.
DICIEMBRE 2014	Todo el mes	Desgrabación final del material de las entrevistas – validación vía correo electrónico.

Cuadro I: Entrada al campo.

Instrumentos de recolección de información: en busca de la concreción del objetivo de la investigación

La investigación narrativa utiliza el término *textos de campo* (Clandinin, Steeves y Chung, 2008) para definir los documentos que proporcionan los datos. Debido a su naturaleza de texto situado implica su configuración por parte de los investigadores y partícipes y la posterior re-figuración de quienes acceden al texto final. Asimismo, al vivir, escribir, hablar, relatar, escuchar, leer, responder, volver a vivir y volver a relatar, componer, atender y observar, nos descubrimos a nosotros y a los demás en aquello que poseemos como único y como común. Para concretar el objetivo de esta investigación –interpretar, a partir de las biografías escolares de los alumnos del Profesorado de Inglés de la Universidad Nacional de Mar del Plata, las enseñanzas que dejaron su huella y se manifiestan presentes en las prácticas pre-profesionales– diseñamos y utilizamos distintos instrumentos de recolección de datos que componen los textos de campo: 12 relatos escritos –RE–, 9 entrevistas biográficas –EB–, 3 grupos focales –GF–¹⁰⁹, registro etnográfico –RET–, entrevistas flash –EF– y diferentes documentos: planes de clases –PC– de 7 practicantes, 6 diarios de clase –DC– y 9 informes finales –IF–. No obtuvimos los 9 planes de clases o los 9 diarios de clases, simplemente, porque al solicitarlo a los alumnos al final de la cursada –durante el mes de diciembre– manifestaron no encontrarlos. La interacción recursiva con los textos de campo nos permite encontrar respuestas a los interrogantes que guían la investigación: *¿Cuáles son*

¹⁰⁹ Utilizaremos indistintamente las denominaciones “grupo o entrevista focal –GF–” para referirnos al mismo instrumento.

las buenas enseñanzas que han dejado su huella en la biografía de los alumnos residentes del Profesorado de Inglés de la UNMdP?, ¿de qué manera los alumnos caracterizan estas enseñanzas?, ¿cómo se manifiestan en su práctica inicial? y ¿cuál es la impronta que dejan sus biografías escolares? Detallaremos a continuación en qué consiste cada uno de los instrumentos.

1. El relato escrito

El primer instrumento que diseñamos y utilizamos en el trabajo de campo es el relato escrito –RE– (anexo I). Se trata de un modo de comprensión y expresión de la vida, donde está presente la voz de los protagonistas; en esta oportunidad los alumnos narran, guiados por cuatro ítems, experiencias de buena enseñanza que recuerdan de su biografía escolar. El juego de subjetividades en un proceso dialógico, se convierte en un modo privilegiado de construir conocimiento (Arfuch, 2002); así, la investigación narrativa, utilizando el relato escrito por los propios protagonistas, logra mostrar sin la intervención de palabras ajenas, eso que sucede en especial en la formación docente. Al ser producidos por los mismos participantes, constituyen su propia interpretación acerca de lo vivido, que por otro lado está sujeta a distintas re-interpretaciones por parte del lector (Suárez, 2005). El relato de experiencias escolares permite revisar las marcas del pasado, contextualizarlas y reflexionar sobre ellas. Es especialmente conveniente para la construcción del conocimiento profesional docente, ya que puede recuperar algunas experiencias o aprendizajes implícitos o explícitos que tienen lugar durante la trayectoria escolar de los residentes y que, de alguna manera, condicionan los modos de concebir y direccionar sus prácticas. En esta investigación, la propuesta de narrar alguna experiencia de su biografía escolar alienta a los practicantes a bucear en sus recuerdos para realizar una elaboración personal en la que deben tomar una posición y contarlo desde su *yo*. Al hacerlo se reconocen a sí mismos en aquello que están contando (Alliaud, 2010) favoreciendo la reflexión.

El segundo día de clases de la asignatura Residencia Docente II, y luego de contactarnos con la profesora a cargo, solicitamos a los 12 alumnos de materia que narren sus experiencias. No tienen que hacerlo durante la clase, sino que cada uno se lleva una copia del instrumento (anexo Ia) para elaborar tranquilos su relato. Les solicitamos que lo envíen por correo electrónico en el transcurso de esa semana. La primera parte del instrumento apunta a obtener datos personales relacionados con su educación inicial, media y universitaria; también a conseguir información relacionada con el nivel educativo de sus padres. La segunda

propone que elaboren el escrito tomando en cuenta los cuatro ítems que se detallan a continuación:

1. ¿Cómo crees que influyó tu biografía escolar¹¹⁰ en tus prácticas pre-profesional (Micro experiencias de enseñanza y Residencia Docente I)?
2. ¿Consideras que tu biografía escolar contribuye a la formación de tu perfil profesional? Si es así ¿de qué manera?
3. ¿Podrías identificar indicios de tu biografía escolar presentes en tus propias clases y que potencien las mismas? ¿Cuáles?
4. Narra alguna experiencia de buena enseñanza que recuerdes de su biografía escolar.

Esta etapa del trabajo de campo resulta vastamente productiva porque los alumnos logran brindar información muy rica que, inmediatamente, comenzamos a analizar para luego continuar indagando durante todo el período que duran las residencias y por medio de las entrevistas biográficas, focales y flash.

2. Las Entrevistas

Existen diversas formas de indagar en las representaciones que tienen los sujetos sobre cuestiones de orden social o aquellas que hacen a su formación académica. Las entrevistas (Yuni y Urbano, 2005) resultan muy útiles para las investigaciones cualitativas, ya que consisten en recursos conversacionales, una rica fuente que el investigador posee para recabar información y comprender las subjetividades de los sujetos con los que trabaja. Se trata de un instrumento flexible y dinámico que permite conocer sentimientos, pensamientos o intenciones de las personas y acontecimientos que pueden explicar determinadas organizaciones y comportamientos de personas y grupos. Las entrevistas son flexibles y dinámicas. Taylor y Bogdan (2000) mencionan objetivos para la *entrevista cualitativa* que podrían resumirse de esta manera: a) hacen posible el ahondar en acciones pasadas, como análisis retrospectivo de la acción, *enfoque biográfico* y construcción de archivos orales; b) permiten el análisis de las caracterizaciones sociales como un sistema de normas y valores, saberes sociales y representaciones de objetos; c) posibilitan el estudio del funcionamiento y de organizaciones psíquicas como el diagnóstico y el estudio de procesos educativos. Rosana

¹¹⁰ A modo de clarificar el concepto hacemos una breve referencia en el instrumento y también lo hacemos de manera verbal al momento de entregarlo.

Guber (2001) define la entrevista como un encuentro cara a cara donde confluyen distintas reflexividades, pero también se produce una nueva. Se trata de una relación social a través de la cual se obtienen enunciados en una instancia de observación que es directa y de participación. Desde una perspectiva constructivista, agrega Guber, la entrevista es una relación social, de manera que los datos que provee el entrevistado son la realidad que éste construye al momento mismo de la entrevista. Confeccionamos y realizamos tres tipos de entrevistas: *biográficas*, *grupos focales* y *flash*.

2.1. Las entrevistas biográficas

Los relatos escritos por los practicantes son enriquecidos por las entrevistas posteriores. En primer lugar, realizamos *entrevistas biográficas* –EB– a los nueve alumnos que acceden a participar¹¹¹. Éstas tienen un diseño flexible, dinámico y abierto, y nos permiten ahondar en las experiencias ya narradas en el relato escrito y encontrar información nueva con respecto a la biografía escolar de los participantes. Como mencionamos en apartados anteriores, las entrevistas de investigación consisten en conversaciones entre dos o más personas y son iniciadas por el entrevistador a fin de obtener información de relevancia para el estudio. La tarea del investigador es la de enfocar sobre el contenido establecido en los objetivos de la tesis. El entrevistador puede tener notas para encausar el diálogo de acuerdo con las respuestas que va obteniendo y debe evitar claves reveladoras de las respuestas (Denzin y Lincoln, 2015). Las entrevistas pueden adoptar distintas modalidades, están aquellas que son estructuradas, formales o con cuestionarios estrictos y las no estructuradas en donde puede usarse una serie de preguntas o temas centrales a modo de guía para el entrevistador. En esta investigación adoptamos la modalidad no estructurada.

Nuestras entrevistas biográficas – cada una realizada en un encuentro– apuntan a la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras. Siguen el modelo de una conversación entre iguales en lugar de ser un intercambio formal de preguntas y respuestas. En esta investigación, la entrevista permite el estudio de experiencias pasadas para así interpretar las representaciones y las prácticas de los residentes, ofreciendo información

¹¹¹ Recordemos que tres alumnos no participan en las entrevistas biográficas y focales debido a su escaso tiempo disponible.

acerca de la toma de decisiones y de otros elementos condicionantes que moldean su desempeño en la enseñanza, dentro y fuera del aula. Según Taylor y Bogdan (2000) *lo importante no es el número de entrevistados* sino el potencial de cada caso para ayudar al investigador en el desarrollo de comprensiones teóricas sobre lo que estudiará.

Las entrevistas biográficas no apuntan directamente a recrear los relatos anteriores, sino que buscan complementarlos y contextualizarlos. Sitúan las experiencias narradas por los practicantes en las condiciones espacio-temporales y sociales en las que acontecieron. La narración de las propias biografías escolares colabora con este proceso de hacer presentes las concepciones subyacentes, para así poder trabajar sobre ellas. Confeccionamos un libreto a modo de guía (anexo Ib) para tener la seguridad de explorar los temas y categorías centrales de este estudio. Los ejes medulares de la entrevista biográfica son los siguientes:

- a. Primera etapa biográfica: biografía escolar.
- b. Segunda etapa biográfica: elección de estudios y duración carrera.
- c. Formación práctica en la enseñanza.
- d. Acceso a la enseñanza y ejercicio pre-profesional.
- e. Cuestiones para reflexionar sobre la profesión docente.
- f. Cuestiones para reflexionar sobre la práctica curricular.
- g. Cuestiones para reflexionar sobre la mejora de la enseñanza.

Formulamos estos ítems para que los entrevistados describan acontecimientos y experiencias que ellos consideren relevantes y que ilustren el tema a investigar tomando cuatro dimensiones: la afectivo-emocional, la profesional, la institucional y la de los acontecimientos macro-sociales. Luego, analizamos los datos recogidos y los clasificamos para poder resignificarlos a la luz de las líneas teóricas ya desarrolladas y construyendo nuevas conceptualizaciones. Hay un encuentro con cada uno de los nueve participantes y las entrevistas varían en su duración. Algunas son extensas – aproximadamente 2 horas – ya que los alumnos quieren explayarse en todos los temas a su gusto; otras son más breves – aproximadamente 45 minutos– en las que los entrevistados deciden limitarse estrictamente a lo señalado en el guion. Debido a que la disponibilidad horaria de los informantes no es demasiado amplia, algunos piden realizar la entrevista al salir de la clase que están dictando para Residencia Docente II. Tratamos de ser flexibles y acordar hora y lugar respetando la conveniencia de los practicantes. Algunas se realizaron en un café cercano al edificio de la universidad, otras en algún aula que encontramos disponible en la Facultad de Humanidades o

en la escuela en la que estaban haciendo sus prácticas. Dos alumnos proponen hacer las entrevistas con sus compañeros de prácticas –pareja pedagógica–, a lo que accedemos sin reparo. Estas dos entrevistas, que deliberadamente no son individuales, tienen un plus de riqueza en la información, ya que en la medida que avanzamos en el guion, los alumnos se van nutriendo con el testimonio del otro potenciando el propio.

2.2. Los grupos focales

Luego de los relatos escritos y las entrevistas biográficas pasamos a los *grupos focales* –GF– (anexo Ic). En ocasiones en la escritura o relato oral de experiencias no es posible escribir o contar todo, es por eso que los relatos escritos pueden expresar solamente algunos hechos o pensamientos que los entrevistados deciden recordar y se dejan de lado otros. Es importante estar atentos a lo que se relata y a lo que se calla para poder interpretar las huellas del pasado. Es por ello que un nuevo instrumento es de gran utilidad en este punto para seguir buscando información en lo dicho y lo no dicho por el practicante.

La entrevista focal es un instrumento que apunta a estudiar una experiencia muy concreta compartida por un grupo de personas, en este caso, se trata de aquellas enseñanzas implícitas y explícitas que dejaron sus trazas en la trayectoria escolar de los alumnos avanzados¹¹² del Profesorado de Inglés. Consiste en reunir entre 5 y 15 personas a realizar una discusión de grupo (Yuni y Urbano, 2005) acerca del tema de la investigación. El entrevistador guía la charla teniendo en cuenta una serie de preguntas o temas a explorar, en un proceso de producción de significado que apunta a la indagación e interpretación de fenómenos para dar cuenta de comportamientos sociales y prácticas cotidianas (Yuni y Urbano, 2005). El objetivo es que el grupo se exprese de manera libre y espontánea sobre un tema en particular. Entienden los autores que se trata de una técnica muy útil para conocer conductas y actitudes sociales, obtener mayor cantidad y variedad de respuestas que puedan enriquecer la información respecto a un tema, enfocar mejor una investigación y generar ideas para desarrollar nuevos estudios.

La entrevista focal tiene ventajas que son muy provechosas en esta investigación en particular: el ambiente del grupo puede propiciar una atmósfera de seguridad en la que los participantes no se sientan presionados a responder todas y cada una de las preguntas

¹¹² Recordemos que en esta investigación nos referimos como “alumnos avanzados” a aquellos que estén realizando sus prácticas docentes en la asignatura Residencia Docente II.

formuladas, originando maneras espontáneas de expresarse; se logra un diálogo colaborativo abriendo un espacio para la reflexión de todos los participantes y dada la flexibilidad que ofrece el ambiente del grupo, el investigador puede explorar varios temas relacionados con la temática de la investigación en un período corto de tiempo (Denzin y Lincoln, 2015). Sin embargo, el investigador debe guardar ciertos recaudos, ya que quienes tienen mayor fluidez de expresión pueden predominar en el grupo opacando la participación de integrantes más introvertidos; además hay quienes pueden sentirse incómodos al discutir en grupo temas íntimos. Por este motivo, el investigador debe conducir la conversación con el mayor tacto y delicadeza posible (Denzin y Lincoln, 2015).

Realizamos tres encuentros para cubrir el guion de las *entrevistas focales* en las que asisten los nueve alumnos que ya habían participado de las entrevistas biográficas. Se desarrollan en un ambiente muy ameno en el que los estudiantes encuentran un espacio para dejar fluir sus experiencias y dar sus opiniones. Por momentos hay que realizar pequeñas intervenciones para que aquellos participantes que suelen ser más callados, puedan hacer su aporte. Pero en líneas generales todos tienen algo para comentar, lo hacen con gusto y en sus propias palabras, “contentos de poder ayudar a la profesora en su tesis doctoral” (GF3-2). Los encuentros se realizan a la salida de una clase a la que todos asisten, de esta manera es un poco más sencillo coordinar la participación de la mayor cantidad de alumnos. En general tienen una duración de una hora y media, prolongada por la espera del tan bienvenido café que, después de dos horas de clase en un aula fría, invita al confort y hace la entrevista más placentera. En ocasiones, algún alumno llega tarde u otro debe retirarse antes, pero no se interrumpe el fluir de la conversación.

Se genera un espacio abierto y propicio para todos los aportes, sin filtros, incluso surgen comentarios que no favorecen algún profesor que han tenido en común. Es aquí donde la intervención de la investigadora, quien escribe, juega un rol importante tratando de re-encauzar la conversación hacia las buenas prácticas docentes. Sin embargo, algunos alumnos insisten en que esas prácticas, que para ellos no han sido tan buenas, han dejado una importante marca en su biografía que permanentemente les recuerda cómo “no deben proceder al momento de dar sus clases”. Cuando los estudiantes están seguros de que no se les va a juzgar ni a evaluar, dejan de preocuparse por dar respuestas “académicamente correctas” que satisfagan a la profesora en su calidad de investigadora, para dejar aflorar sus sentimientos y percepciones. Es entonces cuando logran ahondar en cuestiones relacionadas con su biografía escolar que no han sido abordadas en otras instancias de su formación, valorando y agradeciendo el espacio compartido. Asimismo, como los participantes se

involucran en un diálogo propuesto por preguntas que están ligadas a sus propios relatos, la conversación logra niveles de profundización aún mayor (Guber, 1991).

El guion para las entrevistas focales surge de la lectura de los dos instrumentos anteriores, el relato escrito y la entrevista biográfica. Los tópicos centrales giran en torno a la buena enseñanza – volvemos a traerla a la luz y a reflexionar sobre ella–, la enseñanza transformadora, la enseñanza poderosa y la apasionada, el vínculo afectivo y el buen docente (Anexo Ic); le pedimos a los alumnos que traten de encontrar en sus biografías escolares recuerdos que los remitan a esos tópicos para seguir rastreando juntos, las huellas que han dejado sus maestros. Concluimos el último encuentro del grupo focal, con la lectura de una serie de características que los mismos estudiantes han descripto en sus relatos biográficos al pensar en aquellas buenas experiencias de enseñanza que guardan en sus biografías escolares. Les pedimos que intenten ampliar los conceptos, estos son: cariño, ayudar a crecer, contagiar entusiasmo, guiar a los alumnos a superarse a sí mismos, fomentar gusto por el idioma, ponerse en el lugar del alumno, dedicación y compromiso, actitud abierta y contenedora, bienestar de los estudiantes, divertido e interesante, vínculos y experiencias positivos, humor, capacidad de involucrar los intereses de los alumnos en el aula, valorar las capacidades intelectuales de los alumnos, crear buenas relaciones con los alumnos, actitud positiva hacia el valor del aprendizaje, interés en sus estudiantes como personas, animar a pensar, dedicación, empujar más allá de mis límites, recibir con los brazos abiertos, reconocimiento de mi esfuerzo y dedicación, actitud flexible y positiva, mensaje implícito que yo podía, bienestar emocional, buen clima de trabajo, sentimiento de alegría. La última entrevista focal concluye con la saturación de las categorías.

2.3. Las entrevistas flash

Estas entrevistas –EF– las realizamos a los residentes inmediatamente después de las clases que presenciamos. Son preguntas espontáneas, que se generan a partir de nuestra entrada al aula y el registro etnográfico. Tienen la particularidad de ser rápidas, de pocos minutos y se graban para no perder la fluidez en las respuestas. De esta manera se obtienen datos en torno a las decisiones tomadas por el practicante durante la clase. Estas entrevistas están basadas en la experiencia vivencial directa. Debido a que se realizan en el tiempo inmediatamente posterior al acontecimiento de la clase en el espacio mismo de la experiencia obtenemos de manera natural, fresca y sencilla estos testimonios que se desprenden de decisiones pedagógicas y didácticas como también afectivas. El valor de estas entrevistas

radica en que pueden aportar datos que no son inmediatamente visibles por el investigador. Para esta investigación se concretaron nueve entrevistas flash (Anexo I).

3. Las observaciones

La observación se refiere a la inspección del investigador con sus propios sentidos, de las cosas o hechos de interés social; se utiliza para examinar las fuentes donde se encuentran los hechos y datos objeto de estudio y también para registrarlos. Los datos se recogen de forma sistemática y no intrusiva. Su diseño es flexible antes y durante todo el proceso (Sierra Bravo, 1992). En esta investigación realizamos *observación presencial* –las clases de los practicantes en la que concretamos el registro etnográfico– y *documental* –los planes (PC), diarios de clases (DC) y los informes finales (IF). Accedimos a seis planes de clases, a cuatro diarios y a seis informes finales (cuadro I). El objeto de este estudio no es la clase en sí misma o los documentos propiamente dichos, sino “el producto del proceso de conocer” (Rockwell 2011: 74). Es la experiencia en sí misma y las huellas que de ella se desprendan las que proveen la base documental para la investigación (Yuni y Urbano, 2005).

La *observación* como instrumento de análisis de las prácticas docentes nos posibilita indagar, develar y descubrir para poder comprender su complejidad. Es un instrumento muy utilizado por quienes adhieren el paradigma hermenéutico-interpretativo¹¹³ que nos permite recoger información *in situ*. Se trata de una habilidad que se adquiere al momento de nacer y continúa durante toda la vida, involucrando nuestros sentidos. Podemos observar haciendo uso de nuestros sentidos inmediatos, es decir, si entramos a un aula, su decoración, la ubicación de los bancos y del escritorio, el lugar físico que ocupa el docente en el aula, dónde están los distintos elementos, etc. y también podemos observar más profundamente, en un nivel que el uso de nuestros sentidos solamente no alcanzan. Este tipo de observación más profunda, involucra un proceso interpretativo del escenario y de la experiencia de manera que se captan las situaciones y se reconstruyen mentalmente para darles sentido (Taylor y Bogdan, 2000). Es un proceso de representación interna, se produce la comprensión y reflexión de la situación u objeto observado desde el bagaje teórico del investigador captando la complejidad del fenómeno. El investigador entra en un proceso de comprensión de las interrelaciones de

¹¹³ Recordemos que este paradigma nos permite no solo describir una situación dada sino interpretar las prácticas de los sujetos en su situación histórica y cultural.

las partes y sus características orientado por una mirada profunda y una interpretación reflexiva y crítica.

Para este instrumento se optan por dos modalidades diferentes: la observación estructurada y la no estructurada (Denzin y Lincoln, 2005). La primera apela a procedimientos formalizados para la recopilación de datos, dejando claro de antemano qué aspectos se han de observar; el investigador entra al campo acompañado por guías o tablas que sistematizan la información. Por otro lado, la investigación no estructurada es aquella que consiste en reconocer y anotar los hechos a partir de categorías o guías poco pautadas; pueden ser tópicos centrales que se van desarrollando y ampliando en la medida que entran en contacto con el campo.

En esta investigación optamos por la modalidad no estructurada para las observaciones de clases de los practicantes. Para ello hicimos uso del registro etnográfico en el aula y la hermenéutica con los informes finales, planes y diarios de clases. Se observan clases dictadas por nueve practicantes (ver cuadros I y II) durante sus residencias que, como detallamos en el capítulo II, es la etapa final del área de Formación Docente. Además tenemos acceso a seis diarios de clases, siete planes de clases y nueve informes finales (ver cuadros I y II).

2.1. El registro etnográfico

Uno de los instrumentos de recolección de información utilizado en forma permanente durante la observación de las prácticas pre-profesionales de los alumnos que participan en esta investigación es el registro etnográfico –RET–, que nos provee de una trama que se articula dentro del proceso de investigación. Allí el lenguaje, el sistema de signos que representan los gestos, los silencios, las miradas que constituyen como dice García (2015), el complejo reticulado semiótico y comunicativo, nos permiten reconstruir y re-elaborar, para contextualizar y así comprender, a partir de la memoria propia y ajena. Elsie Rockwell (2011) hace referencia a este tipo de registro para documentar lo no documentado en la realidad social - lo familiar, lo cotidiano, lo oculto, lo inconsciente – y, de esta manera, dejar testimonio escrito y público de lo sustantivo atendiendo a sus significados. Se produce así un conocimiento que se construye en el proceso del trabajo docente, en la relación entre las biografías particulares de los maestros y la historia social e institucional que les toca vivir. Se logra entendimiento que no proviene exclusivamente de la pedagogía o de la didáctica, ya que nos remite a saberes marcados por la historia de cada docente y que adquieren sentido dentro del contexto del aula. Rockwell (2011) agrega que, a diferencia del saber pedagógico, el saber

docente rara vez se documenta y por lo tanto el registro etnográfico ofrece una manera de hacerlo visible y audible; se expresa en aquellos momentos en que los maestros comparten una reflexión sobre su quehacer, un discurso que refleja los saberes propios y las concepciones de su trabajo.

Para el registro etnográfico utilizamos un cuaderno en el que plasmamos aquellas cuestiones que no surgen ni en los relatos escritos ni en las entrevistas, o aquellas que de alguna manera nos remiten a lo relevado por los instrumentos anteriores y son producto de lo que sucede en la clase o reflexiones en torno a la misma; se recuperan las enseñanzas implícitas de cada biografía escolar y se re-significan en el aula. De esta forma, sistemáticamente tomamos nota y registramos durante las nueve clases observadas, esta información relevante para la interpretación de las enseñanzas que dejaron su huella y se manifiestan presentes en las prácticas iniciales.

2.2. El diario de clase

Se trata de un documento personal y autobiográfico del practicante que comparte con su pareja pedagógica y el tutor. Es un registro escrito que contempla opiniones, interpretaciones, reflexiones e incluso sentimientos acerca de las clases. Permite documentar, mediante la observación, todo lo que sucede en el aula. Se torna más útil aun cuando las narrativas que en él se plasman son compartidas con otro, promoviendo así un debate reflexivo y una construcción de conocimiento colectiva. Es considerado como un recurso de aprendizaje del conocimiento profesional docente. Se plasman en él tanto aspectos observables sobre lo que ocurrido en el aula, como también aquellos que no son percibidos a simple vista, como las emociones. Si repensamos la narrativa como un instrumento vital en el enriquecimiento del pensamiento crítico y en la reflexión sobre la práctica, el diario de clase se torna un dispositivo muy valioso para el desarrollo profesional, ya que hace posible volver sobre lo actuado en “un intento de construcción histórica sobre las acciones” (Caporossi, 2009: 133). De esta manera, el practicante desarrolla su reflexión sobre situaciones concretas contextualizadas por medio del análisis de los registros capturados por el tutor y su pareja pedagógica durante la observación y logra interpretar los significados de aquello que sucede en el aula. Pasa a ser un instrumento de análisis sobre las prácticas ya que permite revelar y desentramar significados para comprender el proceso de construcción de conocimiento e impulsar la mejora en el desempeño docente.

En Residencia Docente II del Profesorado de Inglés de la UNMdP se lo utiliza como dispositivo de reflexión en la construcción del conocimiento profesional y como instrumento

para el análisis de algunos aspectos teóricos, y en ocasiones intuitivos, que respaldan las decisiones que los residentes toman al momento de planificar y dar la clase. Consideramos que estos diarios son instrumentos centrales para comprender procesos de construcción de conocimiento debido a que la relación entre pensamiento y palabra genera un proceso de ida y vuelta en el que ambos co-existen a través del lenguaje. Los practicantes registran no solo las estrategias empleadas, sino también sus sentimientos, preocupaciones, el clima en el aula y en ocasiones, sus frustraciones. Los tutores y las parejas pedagógicas plasman comentarios, sugerencias y preguntas acerca de cuestiones que suceden en la clase. Es un canal de comunicación permanente en el que se gesta el espacio propicio para el diálogo y la reflexión.

2.3. Los planes de clases

Se trata de documentos escritos, *tentativos* en torno a lo que se va a enseñar en la clase. En ellos se plasman los datos de la institución, del curso, del practicante, los objetivos generales y específicos, las actividades planteadas y el tiempo estimado para cada una de ellas y la interacción que se propone en el aula. Se confeccionan, por un lado, para que el residente tenga su clase armada, contemplando el contenido, las características del curso y de la institución, pero esto no implica que, por alguna razón –dudas de los alumnos que surgen en el momento, intereses particulares, interrupciones, etc.– no se pueda cambiar sobre la marcha el rumbo de lo planificado. Por otro lado, sirven de guía al tutor, quien tiene acceso a ellos antes de la clase. De esta manera, puede revisarlos, analizarlos y reflexionar sobre ellos junto con el practicante. En Residencia Docente II los alumnos deben entregar un plan por cada clase a dictar.

2.4. El informe final

Se trata de un instrumento que permite analizar el recorrido vivido durante Residencia Docente II. Estos informes son confeccionados al final de las prácticas por los alumnos y compartidos con el tutor y el grupo de reflexión que lo acompañó durante todo el proceso. Son reflexiones del propio estudiante plasmadas en relatos significativos y vivencias que él mismo valora en el aprendizaje y el desarrollo profesional. Aluden a experiencias realizadas tanto dentro del ámbito escolar como fuera de él, pero siempre vinculadas con sus prácticas. Expresan una memoria personal con relatos de lo vivido, valores, desafíos, dificultades y resultados; son de gran relevancia para apoyar el autoconocimiento. En ellos se registran los logros sobre las capacidades y habilidades desarrolladas durante las residencias. No solamente

se trata de cuestiones académicas, sino también de cualidades personales observadas o reveladas durante el proceso. La entrada a la escuela, al aula, el primer contacto con el docente del curso y los alumnos, la etapa de planificación, las reuniones de grupo de reflexión acerca de las clases dictadas, sus expectativas y anhelos. Este informe que alienta al practicante a narrar sus valoraciones durante el proceso de residencia le da un cierre a las prácticas. La escritura del informe final es otra instancia de reflexión sobre lo vivido, ya que invita a revisar el cuaderno de campo y sus anotaciones y “descubrir aquellos momentos que resultaron importantes en su residencia, o que marcaron un antes y un después por diversos motivos” (Menghini, 2016: 186). De esta manera se abre la posibilidad de analizar sus clases y tener que ponerlas por escrito. Esto fomenta y potencia los procesos reflexivos que se generan en las prácticas.

Uso de los instrumentos, validez y cristalización

Cada uno de los instrumentos utilizados en esta investigación genera un aporte nuevo y valida el de los otros, permitiéndonos aclaraciones e interpretaciones más sustanciosas a través del proceso de *cristalización*. “La recogida de información de diferentes fuentes y momentos debe ser procesada y combinada para posibilitar una comprensión acertada.” (Bolívar, 2001: 263). En el siguiente cuadro, plasmamos cuáles fueron los instrumentos utilizados con los distintos participantes.

	Ro	July	Cel	Lau 9	Julián 8	Andre 7	Marian 6	Vera 5	Merce 4	Fede 3	Sol 2	Joy 1
RE	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
EB					X	X	X	X	X	X	X	X
GF				X	X	X	X	X	X	X	X	X
RET				X	X	X	X	X	X	X	X	X
EF				X	X	X	X	X	X	X	X	X
PC						X	X	X	X	X	X	X
DC							X	X	X	X	X	X
IF				X	X	X	X	X	X	X	X	X

Cuadro II: Instrumentos y participantes. (La columna vertical corresponde al instrumento, mientras que la horizontal al nombre del practicante).

Validez

En el Capítulo VI hemos desarrollado características de la validez en la investigación cualitativa y develamos que la reflexividad, la indexicabilidad (Guber, 2015) y el diálogo otorgan validez y por ende, credibilidad a la investigación. En esta tesis, la construcción de conocimiento es válida y posible a partir de la trama de relaciones intersubjetivas que brindan los distintos instrumentos y que dan lugar a la multiplicidad de voces. Accedemos al conocimiento a través del diálogo otorgándole una *validez comunal* creada por todos los participantes y por la investigadora, condicionada por el momento espacial, histórico y temporal en el que está inserta la comunidad.

Asimismo, varias tareas realizadas durante el proceso fueron agregando validez a la investigación. En primer lugar, grabamos en audio las entrevistas biográficas, luego las desgrabamos y se las enviamos vía correo electrónico a cada participante para su lectura y validación de la información. Procedimos de la misma manera con las tres entrevistas focales. Luego, pasamos a la lectura y análisis de todos los instrumentos que nos permitieron la co-construcción de las historias. Estas historias también fueron enviadas sus co-autores, quienes tuvieron la oportunidad de leerlas y modificarlas en caso de ser necesario (en algunos casos agregaron información y en otros, solicitaron que cambiemos o quitemos datos que no deseaban hacer públicos). Al final de cada historia, solicitamos a los participantes que “sellen” su co-autoría con una imagen, metáfora o poema que los represente. Tuvieron acceso al consentimiento informado (Anexo III), el cual firmaron permitiendo el uso de sus relatos e historias para fines científicos. Durante todo el proceso de lectura y análisis, el dialogo vía correo electrónico con los participantes fue constante. Ellos *validaron* los textos construidos por la investigadora dando lugar a una co-construcción de las historias y el posterior análisis horizontal de la información al momento de proceder con las conceptualizaciones. Por último, tuvieron acceso a los gráficos, y figuras que representan sus voces. La utilización de los distintos instrumentos para la recolección de información con su multiplicidad de voces, sumado al diálogo permanente con los participantes generaron un relato polifónico que dio lugar a la *saturación* de la información en la búsqueda de respuestas a nuestros interrogantes.

Cristalización

En esta investigación entendemos la estrategia de triangulación como el cruce de diferentes fuentes de datos mediante la combinación de instrumentos en un mismo estudio de

un mismo fenómeno, que nos permite hacer un análisis integrado desde distintas perspectivas, otorgándole a su vez validez a la información (cfr. Capítulo IV). Superamos esta clásica definición de triangulación para sumergirnos en la de *cristalización*. Interpretamos que los cristales son prismas que reflejan externalidades y refractan dentro de sí, creando diferentes patrones y colores que se proyectan en diversas direcciones. Lo que vemos depende de nuestro ángulo de reposo; nos trasladamos de la geometría plana a la teoría de la luz, donde la luz es a la vez ondas y partículas (cfr. Capítulo IV). Reflexionamos que la cristalización es la forma de validez más adecuada, ya que permite ver y conocer la perspectiva que toma el investigador y cada uno de los participantes sin promover una interpretación sesgada, sino entrando en la realidad de cada significado. La idea de cristal es una metáfora atrayente para otorgar validez porque contribuye a apreciar el entramado de procesos que intervienen en la investigación.

El acto mismo de cristalización se emparenta con la tridimensionalidad de los tres lugares comunes de la indagación narrativa (Clandinin y Huber, 2010). Esto implica hacer oír de forma ininterrumpida las voces de nuestros participantes que encontramos en los distintos instrumentos utilizados en esta investigación. Lo haremos de manera vertical y horizontal. Es decir, por un lado, para el análisis vertical tomamos los datos que obtuvimos por alumno, desde el relato escrito al informe final; por ejemplo, de Vera tenemos los datos obtenidos por todos los instrumentos y de July solamente de uno (cfr. cuadro II de manera vertical). De esta manera, podemos conocer a nuestros participantes contando sus historias desde diferentes dimensiones: la afectivo-emocional, la profesional, la institucional y la de los acontecimientos macro-sociales. Por otro lado, analizamos la información de manera horizontal, es decir por instrumento; por ejemplo, el instrumento RE cuenta con información de todos los alumnos, mientras que el instrumento IF cuenta con datos de nueve. Buscamos así realizar descripciones metodológicas densas de todo el trabajo de campo para habilitar la indagación narrativa de esta tesis a otros contextos. Si el lector lo desea, puede familiarizarse con las trazas de esta reconstrucción en los relatos escritos compilados, en las entrevistas individuales y focales y en todos los documentos analizados que se encuentran en los apéndices. Finalmente, ubicamos esta investigación bajo la lupa de la literatura especializada y actualizada interactuando con los textos en un diálogo continuo que nos permita realizar intercambios enriquecedores con colegas y expertos en distintos encuentros académicos como jornadas, seminarios y congresos. Invitamos al lector a encontrar en el próximo capítulo el análisis de los textos de campo en sus dos momentos.

Este capítulo nos permitió desmenuzar el abordaje metodológico desde distintos ángulos. En primer lugar, realizamos un recorrido por el trabajo realizado desde el año 2003 por el grupo GIIEC; consideramos que las líneas de investigación desarrolladas en su seno junto con las aproximaciones metodológicas recorridas son parte del andamiaje fundamental a partir del cual se gesta esta investigación. Luego, hicimos una descripción detallada del enfoque metodológico adoptado: cualitativo, interpretativo y biográfico-narrativo, ahondando en cuestiones que la enmarcan. Finalmente, detallamos cuáles son los instrumentos que utilizamos en todo el proceso, cómo los creamos y cómo los abordamos. No pudimos desoír la importancia de la validez que debe ser otorgada a toda investigación científica como tampoco a la cristalización como una forma de validez que permite ver y conocer la perspectiva que toma el investigador y cada uno de los participantes evitando la interpretación sesgada. De esta manera concluimos la tercera parte de esta tesis para poder sumergirnos ahora en el análisis de la información propiamente dicho.

*El buen maestro es aquel que imparte una explicación satisfactoria mientras que
el gran maestro invita a reflexionar y provoca inquietud en sus alumnos*
Richard Sennett



Figura VIII: Abordaje Metodológico.

PARTE IV

ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN Y HALLAZGOS

CAPÍTULO VII:

El análisis narrativo de las biografías escolares

La educación, entendida como un proceso social protagonizado por sujetos que se desarrollan relacionamente en su peculiar situación, supone ciertos a priori históricos [...] las representaciones de los sujetos acerca del mundo y de sí mismo, el grado de desarrollo de conocimiento científico y tecnológico, los modos subjetivos de vivir y del pensar en la compleja trama de la cultura, condicionan las prácticas educativas y sus modos de concreción.

Violeta Guyot

En la comunidad de investigadores contemporáneos, afirma Goodson (2017), se puede percibir un consenso: estamos viviendo en una *era de narrativa*¹¹⁴ pero, agrega, la realidad es más compleja aun, ya que si bien los relatos de vida son parte de una moneda corriente, estamos entrando en un período muy particular, en el de las narrativas en pequeña escala. En el pasado, hemos tenido una serie de *grandes narrativas*¹¹⁵ de intenciones humanas y progreso que han crecido exponencialmente a partir de la mitad del siglo XIX. Sin embargo, hacia fines del siglo XX hemos presenciado el colapso de las grandes narrativas para comenzar a sumergirnos en aquellas de pequeña escala, más individuales (Goodson, 2017). De esta manera, continúa el autor, estamos presenciando una era de *pequeñas narrativas*.

Como anticipamos en el capítulo V, los actores cuentan sus historias con un propósito y los detalles biográficos se usan para contextualizarlas y compararlas con otros sucesos. En este sentido la narrativa describe cómo el pasado se relaciona con el presente. Los entrevistados organizan su vida y experiencias por medio de los relatos, y al hacerlo les encuentran sentido (Atkinson y Coffey, 2003); así se preguntan a sí mismos, cómo comenzó todo y cómo llegaron hasta donde están hoy. En consonancia con la ontología y la epistemología de la indagación narrativa, nuestro análisis de los textos de campo considera a sus relatores como co-autores de las tramas mediante las cuales reconstruyen su biografía escolar.

¹¹⁴ Goodson las denomina “age of narrative”.

¹¹⁵ “Grand narratives” (Goodson, 2017).

Podemos analizar, con respecto a la biografía de los alumnos, los puntos de decisión importantes, acontecimientos clave, los distintos personajes que entran en escena y sus influencias. También podemos considerar la forma cómo cuentan su historia, los recursos retóricos empleados, el vocabulario y cómo se contrastan los acontecimientos pasados con los presentes; es decir, cómo construyen sus biografías y cómo la narrativa reconstruye el pasado. Los relatos de éxito (Atkinson y Coffey, 2003) son buenos puntos de partida para un análisis profundo ya que proporcionan un mecanismo para explorar cómo enmarcan los actores sociales un conjunto particular de experiencias y les encuentran sentido. Asimismo, observamos cómo determinados acontecimientos clave y otras experiencias sociales se representan a través de las narrativas de los entrevistados para así sacar a la luz la relación entre los procesos sociales y las vidas personales, contraponiendo la cultura de la fragmentación propia de los análisis de datos basados en la codificación. El análisis de los relatos de los practicantes nos permite examinar críticamente no solo a los actores involucrados sino también a las normas sociales y a la cultura escolar que se entreteje en torno a ellos.

La narrativa comunica el punto de vista del narrador, incluye, en primer lugar, por qué vale la pena contarla; además de describir lo que sucedió, las narrativas también expresan emociones, pensamientos e interpretaciones. El discurso narrativo pone énfasis en la singularidad de cada acción o suceso humano en lugar de sus propiedades comunes (Bruner, 1997). Cuando alguien cuenta una historia construye, representa y le da forma al *self*¹¹⁶, a la experiencia y a la realidad. La narración es una acción activamente creativa en la que se construye la realidad dentro de la comunidad del narrador, el entrono local, la pertenencia social y organizacional y la ubicación cultural e histórica.

La yuxtaposición de historias de vida y narrativa celebra la naturaleza constitutiva de estas modalidades de investigación y formas de conocer. Ambas, marcan la culminación de una crisis representacional que mueve nuestro foco firmemente y con convicción desde la búsqueda del positivismo de la objetividad a la exploración y elaboración de la subjetividad. Las historias de vida y las narrativas habitan el corazón de la subjetividad y palpan las múltiples formas en las que nuestras percepciones subjetivas y representaciones se relacionan con nuestras comprensiones y acciones (Goodson, 2017). La interrelación entre historias de vida y narrativas es cercana y complementaria. La historia de vida personal es un instrumento

¹¹⁶ Susan Chase utiliza el término *self*—en inglés, sí mismo— para referirse al narrador.

individual si se lo separa del contexto ya que focaliza en la propiedad *única* de la individualidad personal y las circunstancias, al hacerlo puede ignorar u opacar las circunstancias colectivas y los movimientos históricos, es por esto, afirma Goodson (2017), que las historias de vida deben ser construidas en una *circunstancia histórica específica* y en *determinadas condiciones culturales*. Además, el guion personal está inscripto en el amplio marco social que lo define, de esta forma, debe ser ubicado culturalmente en búsqueda de comprensión. También deben ser comprendidas en relación al tiempo y la periodización, es decir, su contexto histórico. Finalmente, hay un tiempo personal marcado por la manera en que las personas desarrollan fases y patrones de acuerdo con sus sueños personales, objetivos o imperativos en el recorrido de la vida. En este sentido, el autor recomienda organizar la información de manera de no caer en la trampa de individualización, guion vacío y descontextualización tratando de reconstruir cada historia dentro del período histórico y temporal y su ubicación histórica contextual.

Esta investigación se gesta en el marco de las residencias como dispositivo de práctica inicial y los alumnos que participan en ella están realizando sus prácticas pre-profesionales. En el análisis debemos recordar que éstas se ven atravesadas indefectiblemente, por un lado, por la impronta evaluativa que, en términos de calificación, tiñe toda instancia (Edelstein, 2015), por el otro, por la presencia de *otros* –tutor, pareja pedagógica, profesor del curso e investigadora– ajenos al aula, que de alguna manera condicionan al practicante. Las prácticas docentes en sí implican “poner el cuerpo; estar al frente, de frente, enfrente: sostener y sostenerse; exponer y exponerse a otros [...]” (Edelstein, 2015: 191), provocando en los practicantes una gran sensación de vulnerabilidad.

Es importante también remarcar que, al momento de acordar la entrada al aula que posibilitó el registro etnográfico y las entrevistas flash, se plantea el trabajo de campo a partir de un interés genuino y resuelto desde un lugar de autonomía responsable por parte de los involucrados. Fue necesario consensuar y fomentar otras miradas, ir más allá de lo que *no sale bien* o de lo que *debía haber sido de otra manera*. También tuvimos que co-construir desde la memoria, imágenes y experiencias recuperadas de distintos momentos de la trayectoria escolar de los participantes. Además, debimos estar atentos a los *incidentes críticos* (Edelstein, 2015) que son aquellos que rompen la estructura de suposiciones. Emergen como situación inesperada distanciándose de lo anticipado y demandan soluciones que se construyen *in situ* a menudo, activando el pensamiento intuitivo, promueven la toma de *microdecisiones* (Edelstein, 2015) que exigen una mirada crítica y reflexiva para buscar las

razones por las cuales las anticipaciones pensadas al diseñar la clase, no resultaron suficientes o completas.

Organizamos el análisis de la información en dos *momentos*, que no impiden el manejo recursivo de la información, por el contrario, favorecen el recorrido cíclico en la interpretación. En el primero trabajamos verticalmente con cada historia co-construida recurriendo a todos los textos de campo de cada uno de los participantes. En el segundo, por medio de un análisis horizontal de cada instrumento, atravesado por los relatos de los participantes, nos avocamos a la re-conceptualización de las biografías escolares en un *paisaje común* de socialidad temporalidad y espacialidad (Clandinin y Connelly, 1995) buscando responder las preguntas que guían esta investigación. Estos dos momentos representan la construcción narrativa densa de esta tesis haciendo uso de la doble hermenéutica que da cuenta de la imbricación y de la interpretación que existe entre el saber científico y el saber común. Desde nuestra perspectiva interpretativa rescatamos la hermenéutica como comprensión de lo social, por lo tanto en este análisis nos interesa otorgar significado e interpretar las experiencias humanas por medio de la interacción entre la investigadora y los participantes. Los actores reflexionan y hacen inteligible su mundo, lo significan y lo interpretan. Es así que damos un primer sentido en el análisis de las narrativas, por medio de una red de conceptos poderosos que se van entramando y articulando. Un segundo sentido es el que le otorgamos a través del análisis del relato extenso y co-compuesto originado en el primer momento. Finalmente, el tercer sentido es el que cada uno de los participantes le da a su propia historia con su sello personal de poema, metáfora o imagen que lo representa.

Primer momento: Las historias co-construidas

Comenzamos nuestro análisis con la voz y los relatos de los narradores para concentrarnos en sus propias historias, distanciándonos un poco del tradicional método orientado por el tema para el análisis del material cualitativo. Así, en lugar de ubicar los temas distintivos en la medida que transcurre la entrevista, escuchamos primero las voces que habitan cada narrativa. Distinguimos en ocasiones, la de los narradores de las propias, a modo de enfatizar algunas cuestiones o experiencias que ameritan este juego. Elegimos frases textuales extraídas de los relatos para instaurarlas como hilos conductores que facilitaron primero deshilvanar esas tramas vitales para luego entrelazarlas nuevamente. El objetivo de esta estrategia es acercar el testimonio del narrador al lector y así dejar traslucir su frescura y autenticidad, tomando una distancia de respeto entre la voz del investigador y la de los

participantes. Además, esta elasticidad narrativa nos acerca aún más a las relaciones posibles entre la construcción activa del *self* del narrador y las circunstancias sociales, culturales e históricas que posibilitan y constriñen el testimonio.

Presentamos nuestra co-construcción narrativa de los nueve relatos que surgen de las interacciones con los participantes. Para co-estructurar estas historias desentrañamos la trama, el tejido narrativo (Ricoeur, 2000) de cada una de ellas utilizando sus testimonios, los registros etnográficos, los planes y los diarios de clases. La puesta en relato de las voces que presentamos ha atravesado figuraciones complejas. Las vivencias que contaron los residentes fueron configuradas en base a sus prefiguraciones cotidianas y luego fueron refiguradas por la autora como lectora. De esta manera, nacen las nueve historias que se ofrecen en este capítulo, con sus respectivos sellos ilustrados a través de imágenes o textos breves elegidos por cada participante y que forman parte integral del texto co-compuesto. Resaltamos esta compleja trama de dimensiones re-configurantes (Ricoeur, 2004) mediante tres ejes orientadores para el análisis narrativo de los textos de campo: el temático, que se focaliza en los temas relatados; el lingüístico, que se concentra en las formas asume el lenguaje al narrar; el dialógico-performativo, que se enfoca en los diálogos situados durante los cuales se construyó el significado de las biografías escolares. Nos concentramos en un orden temático y lógico para ordenar el contenido de los textos de campo. Mediante el foco lingüístico hemos ponderado las locuciones que actúan como hilos conductores de cada historia. Desde la óptica dialógica performativa, las narrativas permiten no sólo conocer cómo los residentes proceden en sus clases sino también identificar las huellas que sus maestros han dejado impregnadas en ellos.

Organizamos las historias siguiendo cuatro dimensiones que nos permiten construir ordenadamente la biografía escolar de cada participante: la *afectivo-emocional*, la *institucional*, la *profesional* y los *acontecimientos macro-sociales*. Inicialmente, reconocemos por un lado, aquellos practicantes que, al elegir el Profesorado de Inglés, deseaban ser docentes y tenían un gusto especial por la lengua inglesa y por el otro a quienes eligieron su carrera por amor al idioma, pero sin tener como meta final la docencia.

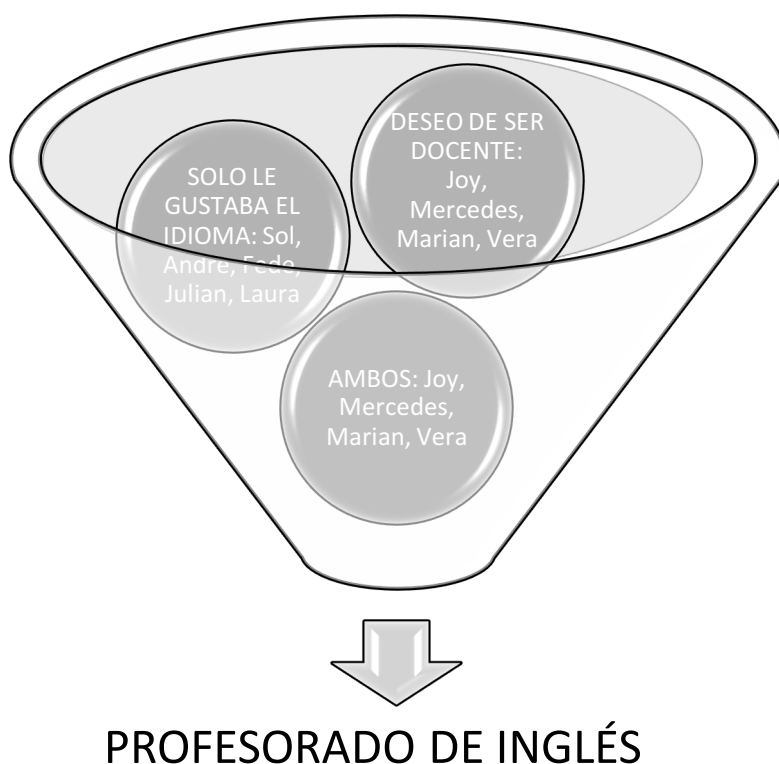


Figura IX: Elección de la carrera.

El deseo de ser docente

Podríamos afirmar que el deseo de ser docente está fuertemente marcado por la vocación cuya definición hemos desarrollado en el capítulo I de esta tesis. Nos parece pertinente aquí ampliarla con la que nos brinda el Sociólogo Richard Sennett (2009) quien argumenta que la vocación es la tendencia que siente una persona hacia determinadas actividades, es una inclinación natural que en ocasiones, desde una edad temprana, se revela. Las personas no tienen una sola vocación, agrega, el sino que tienen muchas. Esta posibilidad les permite responder a la más adecuada según su situación y el lugar donde se encuentren. Notaremos en las historias que co-construimos, que el deseo de ser docentes nace desde el interior de cada uno de nuestros participantes; sin embargo, a lo largo de su biografía escolar ha sido alimentado por las distintas circunstancias y experiencias que atravesaron. Por otro lado, observaremos también que este deseo se fue nutriendo por el gusto por la lengua inglesa, que incide directamente con la elección del Profesorado de Inglés.

- Joy: “*Siempre me gustó enseñar y, antes de comenzar la carrera, había tenido alumnos de Francés e Inglés en casa*”.

- Mercedes: “[...] en sí, a mí me *gustaba el hecho de enseñar*, o de ayudar a los otros a que entiendan. O sea, en la escuela era la típica que “¡ay Mer! no entiendo, explicame” y bueno, ahí iba y... ayudaba todo lo que podía. En cualquier materia”.
- Marian: “Elegí la carrera del Profesorado de Inglés porque siempre he *sentido afinidad por aprender el idioma y por enseñar*”.
- Vera: “Considero que las materias [del Plan de Estudios] en sí mismas influyeron en mi decisión final de estudiar una carrera docente, quería explorar la docencia. Siempre sentí un mayor interés por las materias humanísticas que por las exactas. Uno de los factores determinantes en la elección de la carrera fue la *inquietud de seguir estudiando un idioma que disfrutaba aprendiendo*”.

Solo gusto por el idioma Inglés

Los participantes que conforman este grupo, desde niños estuvieron interesados o de alguna manera, sus vidas fueron atravesadas por la lengua inglesa. Ya sea por la influencia de la música, el interés de explorar otras culturas, circunstancias diversas que han experimentado o por algún referente que los ha marcado en su biografía escolar, han cultivado el “sentirse a gusto” con este idioma. Por este motivo eligen el Profesorado de Inglés; no por su deseo de ser docentes, sino, en algunos casos, querían ser traductores, pero ante la inexistencia de la carrera de Traductorado de Inglés en la universidad pública de Mar del Plata, falta de recursos para trasladarse a Buenos Aires o afrontar una universidad de gestión privada, deciden inscribirse en el Profesorado de Inglés.

- Andre: “[...] busqué qué había en la universidad que yo más o menos pudiera enganchar, porque ya tenía veinticinco, no pensaba empezar de cero otra cosa. Como lo mío es el inglés, a ver qué encuentro. *Quería hacer traductorado*, hablé como mucha gente que está acá, y encontré profesorado... Bueno, es lo que hay, es público”.
- Sol: “cuando elegí inglés, estaba entre inglés y psicología. Inglés me pareció que era mi primera opción, pero *no me convencía el profesorado. Quería traductorado* y en mi familia no me podían pagar [una universidad privada]. Fue Inglés la materia que más me atrajo en la escuela, la que me desafiaba, y la que me hacía sentir que progresaba cuando leía y escuchaba”.
- Fede: “yo bueno... a mí no me gustaba... me gustaba el inglés y también *entraba más que nada por el traductorado*. O sea, *yo quería el traductorado*. [...] he escuchado a varios que, querían traductorado y bueno como es privado acá, no se podían ir a otro

lado y me metí en el profesorado. Pero, a mí me gustaba inglés, había dos cosas que *me gustaban en realidad, inglés y dibujar* no tiene relación por ahí pero yo, yo les veía relación... en la traducción”.

- Julián: “Yo siempre tuve *mucho amor y mucho gusto por la literatura* de hecho sorprendí a muchas personas cuando dije que iba a estudiar inglés y no letras, todo el mundo pensaba que yo iba a estudiar letras y por mucho tiempo también yo lo pensé, y bueno, dije, tal vez sea el momento para probar otros discursos, otros ámbitos, otros compañeros. *Me gustaba el idioma, la música en inglés y probé*”.
- Laura: “Me costó saber que quería hacer de mi futuro, es más cuando entre a la carrera Profesorado de Inglés tampoco tenía bien en claro si lo mío era la docencia. El motivo por el cual me anoté fue porque siempre había estudiado Inglés y *me gustaba el idioma, pero no por amor a la enseñanza*”.

Como anticipamos en el Capítulo VI, las historias que aquí se tejen de manera densa, son producto de la interacción constante y recursiva con todos los textos de campo y con los participantes. Una vez finalizada la construcción de cada historia por parte de la autora, se enviaron vía correo electrónico a los participantes para su lectura y validación. En ocasiones con preguntas que permitieron ampliar cuestiones que no habían quedado totalmente claras o desarrolladas en profundidad. Asimismo, se les pidió que elijan un nombre que los represente para utilizarlo en esta ocasión y que, al finalizar, agreguen un poema, una metáfora o una figura a modo de sello propio de la historia. De esta manera, afianzamos el proceso de co-construcción de cada una de ellas.

Nos concentraremos ahora en las biografías escolares, producto de las narrativas de los residentes, es decir, en la manera cómo los actores sociales producen, representan y contextualizan su experiencia y conocimiento personal. Abordaremos todos los textos de campo¹¹⁷ tomando en cuenta las cuatro dimensiones propuestas: la afectivo-emocional, la institucional, la profesional y la de los acontecimientos macro-sociales. Comenzaremos con aquellos que sentían el *deseo de ser docentes*.

¹¹⁷ Los diarios de clases, planes e Informes finales están escritos en inglés, lo que se plasma en el diario de esos registros es traducción propia. Si el lector desea recurrir a la fuente original puede encontrarla en los anexos.

Joy inicia su recorrido escolar en el Colegio Sagrado Corazón de Jesús de Callao y Juncal en Capital Federal, donde realiza su escolarización primaria y secundaria, durante los años sesenta y setenta. Joy cuenta que, en aquella época, el trato con los profesores era distante y escaso. Los alumnos veían a los docentes con respeto y cierto temor, “sobre todo en un colegio de monjas y para señoritas” (EB1). La relación con sus compañeras era cordial, la de esperarse en “niñas bien”



(EB1), más aun en presencia de adultos. Su padre fue médico obstetra, su madre profesora de inglés; la influencia de su familia durante todo su ciclo escolar fue muy fuerte, sobre todo viviendo bajo “la sombra” (EB1) de la hermana, quien había estado en el Cuadro de Honor durante la secundaria y a quien tenía que igualar, siguiendo su “brillante ejemplo”. Joy se esforzó para ser exactamente lo contrario: no le gustaba estudiar, fue rebelde y problemática, de manera tal, que cuando terminó la secundaria no quiso seguir estudiando como lo habían hecho sus hermanos. Definitivamente, no había disfrutado su paso por la escuela secundaria, más aún en una institución bilingüe en la que debió estudiar francés, cuando su preferencia había sido siempre inglés.

A Joy siempre le gustó enseñar. Durante muchos años capitalizó el aprendizaje del secundario dando clases de francés en su casa. En el año 1999, su hijo, quien había ingresado al Profesorado de Inglés de la Universidad Nacional de Mar del Plata, le sugirió que iniciara la carrera ella también, debido al amor que Joy tenía por la lengua inglesa. Tiempo después, su hijo llegó un día a la casa, dejó los libros sobre la mesa y le dijo: “tomá, esta carrera no es para mí [...] es para vos” (EB1). En el año 2002, aterrada y con 48 años, comenzó sus estudios universitarios. Quería ser Profesora de Inglés. No tenía la menor idea de dónde se estaba metiendo...ni que su decisión sería una de las “más acertadas de toda mi [su] vida.” (EB1)

Poco a poco sus expectativas personales y profesionales se fueron cumpliendo. Al momento de la entrevista y a dos meses de graduarse, Joy reflexiona que tal vez, debido a su

¹¹⁸ Joy elige este nombre porque cuando le solicitamos que elija uno que la represente estaba pasando por un momento muy especial de su vida; a punto de cumplir un sueño muy anhelado y se sentía muy feliz, argumenta que esa palabra es la que mejor la caracteriza en esta etapa de su vida. La traducción del inglés al español es “alegría”.

edad (60 años), su recorrido profesional no será muy prolongado, pero tratará de disfrutarlo y volcar en sus alumnos todo lo recibido durante su carrera universitaria. Considera que fue instruida con un alto nivel de excelencia y desea transmitir lo adquirido, de la mejor manera posible. Cuenta que lo que vive y siente cada vez que entra al aula, supera toda expectativa que ella hubiera podido tener. Lo define como “magia” (EB1). No encuentra una mejor palabra para precisar este sentimiento.

La primera vez que se paró frente a un curso Joy tenía 54 años. Fue cuando realizó sus primeras micro-experiencias de enseñanza –MTE– como parte de su formación docente en el Profesorado de Inglés. No guarda recuerdos muy gratos, estaba muy nerviosa e insegura; muy preocupada por su edad, sus propias “limitaciones” (EB1) y no por los saberes adquiridos como alumna universitaria. Destaca que trabajó mucho en conjunto con una compañera de cursada en la planificación de la clase y que la docente a cargo del curso fue muy amable y generosa, tanto en su actitud como en sus apreciaciones cuando le dio una devolución acerca de su desempeño en la clase. De todas formas, asegura, no logró capitalizar mucho esa primera experiencia debido al “susto que tenía” (EB1). A su vez, comienza a dar clases en una escuela primaria, la número 66. Narra que a la directora casi “le agarra un infarto” (GF3 1) cuando Joy le dijo que era la primera vez que se paraba frente a un curso. En una ocasión alguien la fue a observar. Ella no se dio cuenta que ese era el objetivo. Cuando terminó la clase, la convocaron en dirección para felicitarla por su desempeño. Evoca que fue un “Día inolvidable” (GF3 1).

Por otro lado, guarda gratos recuerdos de la última MTE que realizó, ya llegando al final de su carrera. Relata que “fue una experiencia muy buena e inolvidable” (EB1). Considera que adquirió herramientas claras y efectivas para mejorar sus prácticas docentes. Hoy, mira en retrospectiva: puede apreciar con satisfacción el crecimiento de su desempeño en el aula, junto con la experiencia adquirida y la adopción de nuevas técnicas, prácticas y tendencias. De hecho, el cambio más evidente que ella ha notado en los últimos años de su paso por el Profesorado de Inglés ha sido en torno a su concepción de enseñar “desde la perspectiva del discurso” (EB1), es decir, tomar en cuenta el texto en su totalidad, con sus elementos lingüísticos y paralingüísticos. Si bien aún tiene que pensar bastante sus clases para abordarlas desde este enfoque, considera que ya ha ganado un amplio terreno al lograr tener en cuenta la audiencia, el propósito, el significado y el discurso en sí mismo. Cuando siente que puede hacerlo, se enorgullece de su propia práctica, puede apreciar que sus clases van encontrando el resultado que ella misma se propone. En su paso por Residencia Docente II,

este tema “fue todo un desafío” (IF1), ya que durante todo el proceso de planificación mantuvo en su mente los conceptos aprendidos en las materias de formación docente, tratando de conducir a los alumnos a una comunicación significativa y contextualizada en la clase de inglés. Su lema ahora es que ella no es profesora de gramática inglesa, sino que profesora de inglés, “como lengua universal” (GF3 1). Relata que un grupo de alumnos que tiene en una escuela pública han leído con éxito un texto simple de Da Vinci de su libro de textos, a la vez que se focalizaban en el uso del pasado simple. “Es el día de hoy que recuerdan que este genio, Da Vinci, podía escribir al revés. Algo los conmovió de esa historia.” (GF3 1).

Al revivir su paso por la universidad, vienen a su memoria los docentes. Destaca que ha tenido profesores “buenos, regulares, malos, aburridos, intolerantes, inhumanos e incompetentes” (EB1) y que todos influyeron en su carrera. De los buenos, aprendió lo que debe hacer, de los otros, lo que no debe ni quiere hacer con sus alumnos. Recuerda sus primeras prácticas, en Residencia Docente I -RDI-, realizadas en una escuela pública de Mar del Plata. Confiesa haber “padecido” (EB1) la materia, pero reconoce la colaboración de una profesora [nombre] quien fue su segunda tutora, ya que tuvo que realizar RDI dos veces. Considera que la ayuda de esta docente influyó mucho en su desarrollo, que realmente impulsó una transformación en ella: “fue el ejemplo de ella, en su actuar, en ponerse en el lugar del alumno, el guiarte, con paciencia, porque además de tirarte ideas, te guía” (GF1 1). Claramente, esta docente marcó profundamente a Joy, quien en sus clases de Residencia Docente II, orienta pacientemente a sus alumnos, y atribuye esta cualidad a la enseñanza implícita recibida cuando tuvo a [nombre] como tutora.

Sus prácticas para Residencia Docente II –RDII– las realiza en el Centro de Formación Profesional 19, nivel I de Inglés Orientado a la Administración y Comercialización, con un grupo de 16 alumnos cuya edad ronda entre los 18 y 30 años. Hay 2 módulos semanales de 2 horas cada uno en el horario de 18,30 a 20,30. Los alumnos suelen llegar tarde porque trabajan, esto se ve reflejado en el cansancio con que llegan al aula. Sin embargo, promovidos por el natural entusiasmo de Joy, participan activamente en la clase. Joy siempre trae algo diferente, canciones, juegos, carteles con distintos colores y formatos para enseñar temas nuevos o actividades en las que los estudiantes deben interactuar entre ellos imaginando que están viajando. Joy narra en el informe final de sus residencias que está muy feliz de haber elegido ese grupo y esa institución en particular. De hecho, su elección la realiza pensando no solo en su horario disponible sino en la profesora a cargo del curso. Se trata de una docente del Profesorado de Inglés, que a su vez trabaja en este Centro de Formación Profesional, a quien Joy respeta y aprecia mucho. Esa decisión tiene además un plus, que es el excelente

grupo humano que encontró en la institución, no solamente el personal del colegio sino también los alumnos “desde el primer día que llegué me sentí bienvenida y respetada, y todo lo que siento ahora es gratitud y satisfacción” (IF1). Los alumnos toman clases de inglés para encontrar mejores oportunidades de trabajo “van a aprender en horario vespertino, luego de un día de trabajo, lo que implica un esfuerzo muy grande. Merecen lo mejor de quien está parado en frente de ellos enseñando; trato de hacerlo, como docente y como ser humano” (IF1).

Joy sabe que la atmósfera de la clase es de suma importancia para lograr un buen aprendizaje, es por eso que trata de brindar un espacio de trabajo relajado y placentero, en el que también construye vínculos afectivos con los alumnos haciendo permanente referencia a sus estados de ánimo, preguntándoles acerca de su día laboral, haciendo comentarios de actualidad o compartiendo sueños y anhelos. Considera que de esta manera aprenden más y mejor. “Pude crear un lazo afectivo con ellos, y sé que desean ayudarme en mis prácticas” (IF1). El caudal de afecto es mutuo y beneficia a ambas partes, a los alumnos en su aprendizaje y a Joy en sus prácticas “ese es el motivo por el cual estoy tan agradecida” (IF1). El vínculo de afecto creado en su clase es notorio y lo evidencia su tutora en los comentarios que realiza en el diario de clase al escribir “excelente actitud hacia los alumnos [...] y *rapport*. Los hacés sentir muy cómodos y seguros de sí mismos” (DC1). De hecho, en la medida que transcurren sus prácticas, los estudiantes comienzan a sentirse cada vez más cómodos e incluso, al inicio o al final de cada clase la saludan con un beso, le cuentan algunas cuestiones personales, ante lo que ella reflexiona “bueno, en las primeras clases solo uno o dos lo hacían, después de un tiempo todos me daban un beso, me saludaban, preguntaban cosas fuera de la clases, me contaban cosas y eso los ayuda a aprender [...] no solo el idioma, sino que a construir un vínculo afectivo.” (GF1 1). En ocasiones Joy los espera en la puerta del aula con los brazos abiertos. También agrega humor a sus clases (RET1) argumentando que es importantísimo porque genera un clima en el que los alumnos se sienten más cómodos y se animan a participar más en “una atmósfera relajada” (GF3 1). Recuerda las clases de una docente de la universidad, M, quien utiliza el humor en todas tus clases, de hecho, agrega, recuerda haber pasado casi las dos horas de clase con M riéndose, y nunca dejó de aprender, por el contrario, sintió que su motivación aumentaba.

Con respecto a sus planes para las clases de RDII, Joy recuerda que su primer plan fue el más “flojo de todos” (IF1) y tuvo que rehacerlo a pedido de su tutora, ya que había presentado los temas gramaticales de forma aislada y descontextualizada. Cuando volvió a

planificar su primera clase descubrió que la incorporación de folletos del MoMA¹¹⁹ y el Met¹²⁰ le daba una impronta especial al tema que tenía que presentar, era más realista. Los planes 2 y 3 fueron buenos, pero “aún tenía que hacer cambios para mejorarlos” (IF1), pero esas modificaciones le permitieron ahondar en los textos y sacar provecho de la riqueza del discurso. El plan 4 fue el mejor, recuerda, ya que había incluido una canción de Céline Dion con la que logró alcanzar un alto nivel de motivación en la clase. Además, había preparado una revisión que, de acuerdo con su tutora, había sido muy buena ya que los alumnos pudieron practicar los contenidos vistos hasta el momento en su totalidad. En la clase los alumnos demostraron que habían entendido los temas.

Un plato fuerte en sus prácticas en RDII fue el desarrollo de las aperturas y cierres de las clases. Confiesa que sus aperturas fueron bastante similares entre sí y en algunos casos, aburridas o rutinarias, con el correr de los días pudo cambiarlas e implementar juegos relacionados con los temas vistos en encuentros anteriores. Además, clase a clase, Joy esperaba a sus alumnos en la puerta, con una amplia sonrisa, hasta que sentía que era momento de empezar la clase. Sin darse cuenta, ya la apertura estaba hecha, su sonrisa y afecto había logrado capturar la atención de todos sus alumnos.

Recuerda con cariño su primer día en frente de este curso: “nunca voy a olvidar mi primera clase de Residencia Docente II, no podía evitar buscar el apoyo de lo que yo llamo ‘el rincón de la UNMdP’ donde se encontraban mi tutora, mi compañero¹²¹ y la profesora del curso quienes me alentaban y a su vez me tranquilizaban” (IF1). En el transcurso de sus prácticas, Joy recibió comentarios de los tres miembros que conformaban ese rincón de la UNMdP. Asegura que guardará esas notas a modo de recuerdo porque considera que forman parte de un instrumento valioso para mejorar sus prácticas. En un marco de afecto y respeto, quienes la observaron registraron comentarios positivos acerca de las clases así como también escribieron cuestiones que apuntaban a su mejora.

Asimismo, recuerda los encuentros grupales –sesiones de retroalimentación– con otros practicantes y su tutora y considera que han sido, por un lado, fuente de conocimiento y por el otro, “un cálido refugio donde el docente y los alumnos hemos podido enriquecer nuestras prácticas con las experiencias de nuestros compañeros. Fue un placer compartir estos momentos con mi tutora y mis compañeros” (IF1). Afirma que debido a que en el Profesorado de Inglés, el trabajo suele ser un poco individualista, nunca se imaginó que en esas reuniones

¹¹⁹ Museum of Modern Art.

¹²⁰ The Metropolitan Museum of Art.

¹²¹ Pareja pedagógica.

se alcanzaría tal grado de compañerismo. Cree fervientemente que la manera en que la tutora manejó los encuentros fue lo que promovió esa atmosfera relajada y de confianza mutua. Todos pudieron mejorar, aprendiendo de la experiencia del otro y también, como producto de ese compartir, lograron resolver ciertas dificultades que encontraron en sus prácticas. Joy se siente profundamente agradecida por todo lo que aprendió en esas reuniones tan fructíferas.

Al reflexionar acerca de dónde se encuentra más a gusto, comprometida y con ganas de enseñar, Joy no encuentra un lugar de preferencia, ya que se siente cómoda en cualquier aula. Sin embargo, aclara que mayormente ha realizado suplencias en escuelas secundarias provinciales. De hecho, al día de la entrevista, cuenta con un cargo provisional en la Escuela Provincial 33 y debió tomarse licencia por un mes para poder realizar sus prácticas docentes. Siente que ha abandonado a sus estudiantes, anhela volver a verlos pronto. Considera que su compromiso está siempre dirigido a sus alumnos, aunque no sean totalmente de ella, como cuando realizó sus MTE o las residencias. Ellos son su fuente de motivación, de hecho siempre se pregunta qué puede brindarles además del idioma que les está enseñando; desde dónde puede acercarse más para llegar a ellos e incentivarle el deseo por aprender y comprometerse. Desea mostrarles el valor de la cultura, de una “integridad cultural que les abre las puertas mundo mejor” (EB1). Trata de hacerlos pensar, al menos, agrega, “siempre se quejan de que los hago pensar y les cuesta esfuerzo” (EB1). Se siente una *buena docente* cuando logra reconocer en sus alumnos el “brillo de la comprensión” (EB1), cuando los guía en algún tema para que ellos lo descubran por sí mismos, cuando le hacen saber que se aburren. Escucha sus voces en un marco de respeto y afecto, eso hace que ella disfrute ser docente dentro y fuera del aula. La retroalimentación que recibe de sus alumnos es un termómetro para su desempeño en la clase. Ellos saben que “cada uno es importante para mí” (EB1). Declara que “cuando un alumno se siente respetado y escuchado, respeta y escucha a los demás” (EB1). Además declara que cree firmemente que el reconocimiento del avance de un alumno, el que “un docente le haga saber” (RE1) que ha mejorado, “forma parte integral del proceso de enseñanza y aprendizaje y puede hacer la diferencia” (RE1). En las clases que observamos a Joy, nunca deja de agradecer la participación, colaboración o aporte de sus alumnos. Siempre les hace saber con un gesto o alguna palabra reconfortante que el aporte que ellos hacen en la clase es valioso. Congratula a cada alumno por su contribución, independientemente de que ésta sea adecuada o no de acuerdo con lo aprendido.

En este sentido Joy relata una experiencia vivida en su paso por la universidad que la ha marcado y que lleva en su corazón. Cuenta que comenzó el Profesorado de Inglés con un

nivel intermedio de competencia comunicativa en esta lengua extranjera. Este motivo, sumado al hecho de que en la época en que ella estudió inglés no se daba importancia al aprendizaje de cuestiones relacionadas con la fonética de la lengua inglesa, le dificultó la incorporación de una correcta pronunciación. El proceso de lograr una buena dicción en el profesorado fue largo y le llevó muchas horas de práctica, estudio y arduo trabajo. Es por ello que jamás olvidará que cuando terminó la cursada de la materia Fonética II, al comenzar la última clase, la docente la recibió con los brazos abiertos diciendo en voz alta, llena de felicidad y orgullo, que Joy había logrado promocionar¹²² la materia. La profesora también le preguntó si aún tenía su primera grabación, la que había hecho en Fonética I, a fin de poder escucharse ella misma y notar su progreso. Ante esta experiencia Joy se pregunta si acaso no es este un buen ejemplo de buena práctica docente, a lo que ella misma se responde que definitivamente sí lo es, “puesto que el reconocimiento de un docente del esfuerzo y la dedicación de un alumno le da la profunda satisfacción de saberse respetado y valorado no solo como educando sino también como ser humano” (RE1).

Joy destaca que esa actitud de la profesora dejó en ella esta “huella inolvidable” (RE1), ya que pudo sentirse acompañada en el “difícil proceso de aprendizaje” (RE1). Afirma que esta experiencia la alentó a seguir perfeccionando su pronunciación, a buscar siempre en el diccionario todas las dudas sobre cómo decir correctamente una palabra, un nombre o cualquier término desconocido. Incluso sus compañeros cuando tenían dudas acerca de cómo pronunciar una palabra le preguntaban a ella. La actitud flexible y positiva de esta profesora quien reconoció en Joy su esfuerzo y evolución, la incentivó también a seguir luchando por mejorar su manejo de la lengua inglesa. “Fue mucho más que un 7, fue algo como ‘dale que vos podés’” (GF1 1). Este es un mensaje que, de acuerdo con Joy, surge de “los grandes” (GF2 1), ya que son ellos los que dicen que un alumno puede ser como ellos. La impronta de *vos podés*, está presente en las clases que Joy enseña para sus prácticas de RDII; brinda aliento permanentemente a sus alumnos, promoviendo la participación en todas las actividades realizadas.

La actitud de Joy con respecto al trabajo de pronunciación en el aula está marcada por la experiencia que ella misma vivió en la universidad. Enseña en escuelas estatales donde los propios alumnos no se consideran buenos hablantes de inglés y se niegan rotundamente a leer en voz alta o a hablar. Sin embargo, siempre logra que sus alumnos lean y digan lo que puedan o sepan decir. Su lema es que “todos estamos en el aula para aprender, ellos de mí y

¹²² Aprobar la materia con un promedio final de 6 puntos sin necesidad de rendir examen final.

yo de ellos” (RE1), y así, en un marco de mutuo respeto, los estudiantes comienzan a exponer oralmente. Nunca los corrige a fin de fomentar la participación y de evitar el temor a ser avergonzados ante sus pares, y cuando no tienen idea de cómo pronunciar algo buscan su ayuda con la mirada, así ella les dice la palabra que no pueden pronunciar y siguen adelante. Cuando terminan con la lectura, Joy los felicita y alienta a seguir participando “así de bien” (RE1). Luego, sin pereza, ella puede re leerles todo nuevamente a fin de que indirectamente ellos puedan ir incorporando la pronunciación. En ocasiones, toma palabras que son difíciles de articular por los alumnos, escribe su transcripción fonética en el pizarrón y les explica sencilla y brevemente qué representan los símbolos. “Jamás corrijo la pronunciación [mientras leen] y mucho menos permito que alguien se ría de ellos [...] poco a poco se animan hasta los más tímidos o inseguros” (GF3 1). Su tutora hace hincapié en este aspecto en reiteradas oportunidades con comentarios muy positivos como: “siempre alentás a los alumnos utilizando diferentes frases y palabras, tales como ‘excelente, excelente’ o ‘muy bien’” (DC1).

También recuerda a otro profesor de la universidad quien le demostró afecto con un gesto que ella considera que la marcó cuando estaba rindiendo un final que ella califica como complicado. El profesor se acerca, simplemente toca con suavidad su hombro para animarla. Ella sintió que él la estaba alentando, le estaba brindando confianza. Ese gesto, este simple “toquecito en el hombro es... [...] como diciendo, está bien” (GF3 1). Joy considera que ese tipo de actitudes hacen que el alumno crea que *puede lograrlo*.

Joy siempre planifica sus clases por escrito, tal vez no de la misma forma que lo hace para cumplir con los requisitos de las residencias en el profesorado, pero siempre lleva un esquema de lo que va a enseñar. Trata de seguir un hilo conductor de clase a clase y esto se observa en los planes y la ejecución de los mismos. Diseña el plan luego de haber buscado el material necesario y correspondiente al tema que están tratando. No utiliza libro de textos, pero se guía por material actualizado extraído de distintas fuentes: diarios, revistas, libros – tanto en formato papel como electrónico–. Al realizar su Residencia Docente II admite que la planificación fue la parte más difícil de sus prácticas.

Le gusta mucho trabajar con música, sobre todo si la eligen los alumnos. En las clases observadas, Joy lleva la canción “New York, New York” que se relaciona en forma directa con el tema de la clase: vacaciones, turismo y atracciones turísticas (RET1). Su tutora opina que es una gran elección comenzar la primera clase con música y observa que los alumnos están muy motivados. Joy se siente “sorprendida por la manera en que los alumnos logran

involucrarse en ese viaje imaginario” (DC1) que ella propone pidiéndoles que cierren los ojos para transportarse al lugar y así abrir su clase. “No podía creer cuando me di cuenta que todos los alumnos habían cerrado sus ojos [...] parecían estar soñando. Fue fascinante [...] y divertido encontrar que los alumnos no querían abrir sus ojos hasta que la canción terminó.” (DC1) Considera que el clima de la clase debe ser ameno, relajado, afectuoso y activo. Si detecta algún tipo de tensión se detiene, se sienta con ellos y pregunta la causa¹²³.

Durante su carrera ha experimentado numerosos cambios en su vida. Desde auto-valorarse diciéndose a sí misma que *puede lograrlo*, hasta una “apertura mental en todos los aspectos imaginables. De ser una NN ama de casa, sin pena ni gloria (a excepción de mis hijos por supuesto) paso a ser *la teacher*” (EB1). También agrega, “hoy día SOY La Teacher, la Profe de Inglés y NO la vieja de M de Inglés. Me preguntan alumnos [de otros años] ¿Y nosotros cuando te vamos a tener?’” (EB1). La autoestima propia y ajena junto con el afecto atraviesan toda la historia de Joy quien busca obsequiar a su alumnos aquello que no recibió en el momento adecuado y que, a su parecer, ellos, en su gran mayoría, tampoco reciben. Aún los “adultos necesitan ser apoyados, valorados y “sostenidos” (GF2 1) en su aprendizaje.

Cerramos la historia de Joy con una frase de Benjamin Franklin que ella escribe en su diario para la primera clase de su práctica en RDII, al contar que pudo experimentar cómo las actividades relacionadas con las experiencias de vida contribuyen en la comprensión del alumno y a que se involucren en la clase. “Tell me and I forget, teach me and I may remember, involve me and I learn”¹²⁴. Sumamos a este cierre una imagen que Joy elige como representación de su ser.



¹²³ Cuando le enviamos a Joy esta historia para que la valide, nos cuenta: “Y esa clase y todas aquellas en que trabajé con NYC fueron el disparador de mi amor por esa ciudad, lo que me dio el sentido de mi NUEVA META. ¡Mi viaje de egresada sería en NYC! Y así fue. ¡Me quedó tanto por ver! Pero visitando los museos de los cuales tanto había aprendido con mis planes no podía evitar recordar mi Residencia II, tus [a su tutora] *brochures* y consejos, mi triunfo...”.

¹²⁴ “Dímelo y me olvidaré, enséñame y posiblemente recuerde, involúcrame y aprenderé” (Traducción propia).

Mercedes cursó sus estudios primarios y secundarios en el mismo colegio, en la ciudad de Miramar. Se trataba de una institución privada parroquial con orientación en Humanidades y Ciencias Sociales. Se sentía cómoda, pero durante los últimos años del secundario pasó por su mente la idea de cambiarse a otro, orientado en Ciencias Naturales, debido a que deseaba seguir medicina, y necesitaba más énfasis en física y química. Además, esta institución alternativa que estaba contemplando tenía más carga horaria en inglés, con lo que también le serviría si se daba cuenta que medicina no era lo suyo; su otra opción era el Profesorado de Inglés. Luego, ante el dilema de optar entre más preparación para la universidad o terminar la secundaria con sus compañeros, primó la segunda “pesaron más los compañeros [...] también un poco me [la] convencieron” (EB4). Tenía una muy buena relación con ellos, así que decidió quedarse. Luego buscaría alguna estrategia para resolver el tema de su preparación para medicina. Las clases de inglés en su colegio eran básicas, dos horas semanales, nada más. Así que tuvo que tomar clases particulares con una profesora que enseñaba en su casa.



Su familia tuvo una gran influencia para que ella continúe estudiando. El colegio privado implicaba muchos gastos y esfuerzo por parte de sus padres. Mercedes sentía que debía formarse por ellos, por las expectativas que tenían puestas en ella al querer brindarle un buen futuro, camino distinto al que ellos habían transitado. Su madre, oriunda de la provincia de Santiago del Estero, no pudo terminar la primaria, llegó hasta tercer grado, ya que su padre no quería que siguiera estudiando; bastaba con saber leer y escribir, era suficiente. Su papá, nacido en la provincia de Corrientes, comenzó primer grado, pero por distintos motivos de la vida, no pudo continuar. Ambos vivieron y trabajaron en el campo, y el acceso a la educación les resultó complicado. La mamá de Mercedes no pudo estudiar enfermería por no haber terminado la primaria. Entonces, se preocupó por brindar a Mercedes lo que ella no había

¹²⁵Como a todos los entrevistados, le pedimos a Mercedes que elija un nombre para ser usado en la historia y guardar su anonimato, y nos indique el por qué de esa elección, a lo que nos responde: “La razón por la que elijo este nombre es que, básicamente, toda mi educación se la debo a mi mamá. Ella fue quien siempre se esforzó por ofrecerme las mejores oportunidades a su alcance y se preocupó por darme toda la educación a la que ella no pudo acceder. En honor a ella y su entrega me gustaría usar su nombre.”

tenido. Le pidió que hiciera lo que más le gustara, pero que siguiera estudiando. Su madre fue el gran motor que impulsó a Mercedes a seguir sus sueños universitarios. Por otro lado, sus profesores también la alentaron. Siempre le fue bien en la escuela, era natural para ella, no necesitaba realizar un gran esfuerzo para obtener buenas calificaciones. Nadie la obligaba a estudiar, era su propio anhelo de superarse lo que la alentaba a seguir adelante. Esto sumado al permanente estímulo de sus profesores con sus palabras “seguí así [...] seguí trabajando de la misma forma” (EB4) ayudaron a que Mercedes “no aflojara” (EB4).

Siempre le gustó enseñar o ayudar a otros a que comprendan. Lo hacía en la escuela, con sus compañeros en cuanto podía. Disfrutaba colaborar con los “demás a que entiendan eso que los estaba complicando” (EB4). Desde niña le llamaron la atención las lenguas extranjeras, siempre anhelaba comprender lo que estaban diciendo los demás, “y bueno, y en Inglés como es algo que está por todos lados, como que cierta fascinación, más con el inglés en particular. Pero siempre me interesaron todos los idiomas” (EB4). Sus pasiones forman un entramado del que forman parte tanto el inglés como enseñar. Le gustaban ambos, entonces, a los dieciocho años, decide tomar este camino que hoy, a los veintiséis, está a punto de finalizar.

Originalmente, la expectativa que Mercedes tenía con respecto a su carrera era terminarla en cinco años, sin embargo le llevó un poco más de ocho. Calculaba que para los veintidós o veintitrés años iba estar graduándose, pero se encuentra a sus veintiséis en el último tramo, la recta final. Se responsabiliza un poco por no haberla hecho a término, argumenta que no supo manejarse bien, ya que desde el inicio se sintió desalentada por los exámenes desaprobados. No estaba acostumbrada, siempre le había ido bien en el colegio y encontrarse en una situación opuesta la desanimó “era una chica exitosa en la escuela [...] y de repente tantos golpes juntos, es como que me achiqué y dije no [...], era muy confiada, no no, confiada, pero que sabía que era buena y que podía hacer las cosas bien. Y de repente llegué acá y era todo... no... no es suficiente, *fail, poor*¹²⁶ [...] era como golpe, palo, palo” (EB4); toda esta situación acobardó a Mercedes a tal punto, que en reiteradas ocasiones tuvo que dejar la materia, “en vez de decir, no, sigo intentando” (EB4). Tampoco se presentaba a los recuperatorios de los exámenes. Dejaba de cursar pensando en retomar el año entrante.

Los dos primeros años de la carrera Mercedes viajaba todos los días desde Miramar a Mar del Plata. Estos 44 kilómetros le tomaban, entre una cosa y otra, prácticamente dos horas en micro. Después consigue una beca del Rotary Club de Miramar, que se otorga para quienes

¹²⁶ Desaprobado, pobre.

estudian en la Universidad Nacional de Mar del Plata, y así vive dos años en una casa que comparte con otras estudiantes provenientes de la misma ciudad. Después vuelve a viajar diariamente. Desde el comienzo de su carrera siempre trabajó durante el verano para ahorrar dinero con el que luego viajaba a Mar del Plata y utilizaba para otros gastos que tenía, como comidas, fotocopias, y transporte local. Esto era una buena ayuda para su familia, sin embargo, no era suficiente para todo el año, sino que resultaba un soporte extra para los primeros meses... entre mayo y junio este recurso se agotaba y tenía que ajustar más su presupuesto. Alguna temporada que no pudo trabajar se encontró ante una situación un poco más dura en cuanto a su economía personal.

Naturalmente, esta inestabilidad, los viajes, sumados a la baja autoestima producto de algunos exámenes desaprobados en la facultad, retrasan su carrera. Hoy Mercedes evoca esos acontecimientos con arrepentimiento por haberse rendido tantas veces, por no haber hecho el intento, “no perdía nada, pero... era como... débil [...] ya estoy llegando, pero ... mirar hacia atrás digo, podría haber llegado mucho antes.” (EB4). Aquí es donde nota las grandes diferencias entre la escuela secundaria, en donde los profesores la alentaban permanentemente y la facultad, donde considera que es una más, un número. Aquí la relación con los profesores es impersonal, ya que no conocen qué les pasa a los alumnos o si necesitan ser sostenidos de alguna forma. Tal vez, reflexiona, su propia timidez evitó que ella intente un acercamiento con los docentes.

A esta altura de su carrera, Mercedes tiene nuevas expectativas. En los últimos años logra adquirir más confianza en cuanto a su conocimiento adquirido en su formación inicial y a lo que puede hacer como docente. Especialmente en los últimos meses cuando comienza a tener comunicaciones en línea con hablantes nativos y varios le manifestaron su asombro por su buen manejo del idioma, por su buena pronunciación. Después de todos los “palos” (EB4) recibidos, de devoluciones como: “tenés mala entonación, tenés mala pronunciación” (EB4), hablar con nativos y obtener ese comentario, sorprendió a Mercedes, quien reflexiona que “después de todo tan mal no estoy” (EB4). Cuando logra usar inglés en situaciones reales, en comunicaciones genuinas con hablantes nativos, logra aumentar su autoestima y hasta se despierta en ella el interés de enseñar español a extranjeros. Actualmente, está buscando insertarse en esta nueva veta encontrada. Nota que si bien no hubo un cambio radical de paradigma en su manera de enseñar, su gran transformación fue la confianza en sí misma que fue adquiriendo en cuanto a lo que sabe y a cómo usarlo para ayudar a los alumnos en lo que necesiten. Claramente advierte una modificación en su concepción acerca de la importancia

de la comunicación en la clase y de priorizar el discurso antes que la estructura. Atribuye este cambio a las materias del Área de Formación Docente, a lo que leyó durante los últimos cuatro años. También ahora logra valorizar el trabajo de algunos profesores de secundaria, que no apuntaban a la transmisión de conocimiento sino a ayudarlos a descubrirlo, a reconocer qué es lo que se sabe, lo que se busca aprender, cómo se puede relacionar o asociar lo que el estudiante trae con lo nuevo que se está presentando en clase y qué más le gustaría conocer al alumno a partir de esto nuevo. Esto se traduce en el descubrimiento como actor principal en el escenario del aula. Esa fue su concepción desde el principio y se fue afianzando en los últimos años.

Mercedes nunca trabajó como docente. Toda la práctica adquirida fue en el contexto de su formación inicial en la facultad. Su primer acercamiento al aula en su rol de futura profesora fue a los veintitrés años, cuando hizo su primera MTE. Resultó un poco frustrante para ella. Le temblaban las piernas y en ese momento vino a su memoria la actitud o postura de algún docente que había tenido, no sabe de quién, y trató de imitarla, y así salió adelante. Recuerda que era un grupo de veinte alumnos, en su mayoría varones, y que ella estaba muy preocupada por el tema de la disciplina. Los chicos no se portaban mal, aclara, pero sus voces, superaban la de ella. Fueron dos horas de clase seguidas y a los cuarenta y cinco minutos, ya no podía más, su voz estaba totalmente arruinada. Por momentos sintió que ella les inspiraba un poco de pena, entonces se callaban, pero al poco tiempo el volumen de la clase encontraba nuevamente su máximo. Su frustración radica en no haber podido “controlar la clase [...] manejar la situación... terminar con el plan [de clase]” (EB4). Al finalizar las dos horas, salió del aula con un fuerte dolor de garganta acompañado por un sentimiento de frustración.

También le preocupaba el nivel de manejo de la lengua de los alumnos. En sus observaciones notó que había dos o tres chicos que siempre respondían rápido, sin embargo otros permanecían en silencio. No le gustaba seguir adelante con su clase y que ellos se queden atrás, por eso trató de prestarles atención, de incluirlos y observar si seguían lo que se estaba explicando. Además, había un grupito que estaban siempre aislados del resto, eran algo así como “los populares” (EB4) y otro, en un rincón, callados, dibujando, o haciendo alguna otra cosa, como bajo la sombra de los anteriores. No obstante, el día de su clase, todos participaron, le hicieron preguntas, se acercaron a ella, incluso, alguno por ahí se animó a decir algo cortito. Esta clase la planificó sola. Tenía una compañera que la observaba y que también estaba pasando por su primera experiencia, estaban “las dos en el mismo bote” (EB4). Mercedes le pidió opinión acerca de su plan y a su compañera le “pareció bárbaro”

(EB4). Bueno, en realidad, agrega, el plan no estaba tan perfecto. Una docente de la cátedra lo corrigió, y al final, quedó bien.

La segunda MTE fue mucho mejor. La realizó en un sexto grado de su primaria, en Miramar. Se reencontró con quien había sido su profesora de Inglés y la observó. Le tocó un lindo grupo con el que no tuvo que ocuparse ni preocuparse por la disciplina. Los chicos trabajaron bien y le pasó algo similar a lo que le había sucedido con la experiencia anterior. La docente les hablaba poco en inglés, pero Mercedes intentó incrementar el uso de la lengua extranjera. Los chicos respondían, mostraban entusiasmo y ella se sintió muy a gusto. Esta experiencia le dejó un aprendizaje muy importante relacionado con la manera de dar instrucciones de las actividades. Recuerda que para la segunda clase había preparado un bingo con los cartones y números dentro de un sobre. Los chicos tenían que trabajar en grupos y estaban muy entusiasmados por hacer algo diferente; “el error que cometí fue repartir primero los sobres y después darles las instrucciones de cómo íbamos a jugar porque, como estaban intrigados por saber qué había en el sobre y los colores que tenía cada grupo, la mayoría no prestó atención a mi explicación y tuve que repetir las instrucciones varias veces, lo que me quitó mucho tiempo de clase” (GF3 4). Esto la ayudó a darse cuenta de que tan importante es estar atenta a cada detalle. A partir de lo sucedido, hizo una nota mental que recuerda hasta el día de hoy... “debía ser cuidadosa con el orden de cada actividad y estar atenta a las actitudes propias de los niños, como la curiosidad por lo desconocido y colorido” (GF3 4)

Realizó su última MTE en el Colegio Nacional Arturo Illia, que depende de la Universidad Nacional de Mar del Plata. También fue una grata experiencia fundamentalmente por el ambiente relajado que se vive dentro del colegio. Los alumnos son muy tranquilos, algunos participaban, otros no, pero no molestaban, agrega Mercedes. Podía dar su clase con calma y fluidez. Le llamó la atención la independencia que tienen los chicos “como que todos iban, venían, paseaban, como si nada y...la relación con la profesora era también relajada... muy cercana; pero siempre con respeto” (EB4). Fue una experiencia muy positiva y enriquecedora. Los días en los que le tocó dar sus clases no había muchos alumnos. El grupo era pequeño y algunos estaban involucrados en una protesta, no recuerda bien por qué causa, cree que era por el boleto estudiantil. Varios representantes del curso formaban parte del grupo de protesta por lo que estaban ausentes, pero los que sí asistieron a clase fueron muy colaborativos.

Residencia Docente I la hizo en la Escuela Provincial número 31, en cuarto grado. Guarda gratos recuerdos de esta experiencia porque su pareja pedagógica fue una amiga, con

quien se sintió acompañada, hecho que suavizó su inexperiencia. El grupo que le tocó era muy lindo, los chicos cariñosos y demostrativos, se le acercaban y le daban un beso, le dejaban cartelitos con mensajes de afecto en su escritorio. Nunca se imaginó que serían así. Le preocupaba, una vez más, el tema de la disciplina, no poder manejarlos. Sin embargo, el grupo era tranquilo, en ocasiones hablaban mucho, pero Mercedes recuerda que con simplemente llamarles un poco la atención, se callaban. De esta experiencia aprendió que no hay que subestimar a los chicos. Al comenzar sus prácticas temió darles demasiadas actividades y hablarles mucho en inglés. Había observado que la profesora del curso no usaba frecuentemente la lengua extranjera en sus clases. Mercedes y su amiga habían advertido que los nenes estaban interesados, que querían aprender, que se entusiasaban cuando ella usaba inglés en la clase. Con este panorama, deciden intentar disminuir el uso de la lengua materna y medir hasta dónde podían comprender los chicos usando carteles, el pizarrón como soporte de palabras nuevas, y el resultado fue que “ellos pedían más” (EB4).

Ese fue un gran aprendizaje, notó que los alumnos traen consigo un bagaje lingüístico que pueden usar, que tienen la habilidad de seguir al profesor, que el docente tiene que probarlos y llevarlos cada vez más lejos. Hay que acompañarlos, pero ellos pueden entender, reflexiona, y si ven que “vos tratás de... tenés fe en ellos [...] más se entusiasman y más quieren seguir” (EB4).

Está finalizando su Residencia Docente II en un nivel II de Inglés para fines específicos en la Licenciatura de Turismo de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la Universidad Nacional de Mar del Plata. El contexto es favorecedor, aclara: los alumnos tienen interés en la materia, asisten a clase porque lo necesitan y desean. Si bien en un primer momento sintió un poco de temor ante su primera experiencia de enseñar a adultos universitarios, lentamente esa sensación fue desapareciendo. Narra que este proceso le ha brindado una gran oportunidad de aprender y herramientas útiles que seguramente usará en su práctica profesional. La etapa de planificación fue un poco difícil. No sabía cómo cubrir en siete clases todos los temas y las unidades que la profesora del curso le había asignado. Fue un poco complicado tratar de comprimir todo junto y, a su vez, respetar los tiempos asignados. Si bien al principio estaba un poco preocupada por los objetivos de aprendizaje y por todo lo que tenía que cubrir, al terminar su planificación, se sintió muy complacida al observar que la había hecho correctamente. Debe concentrarse en trabajar con los verbos modales que expresan obligación y permiso, además de distintas cuestiones relacionadas con la hotelería. Logra incluir una amplia gama de vocabulario y utiliza distintos textos y recursos para sus clases (PC4). Tiene que cubrir objetivos tales como: identificar distintos tipos de

habitaciones, leer y responder una reservación vía correo electrónico, trabajar con reservaciones hotelera, interactuar con huéspedes tanto desde el rol de un recepcionista como interactuar en diálogos relacionados con reservaciones telefónicas, entre otros, tarea que logra exitosamente (PC4). Sus clases son amenas y dinámicas, incluye situaciones reales y de interés para los alumnos de la carrera, por ejemplo, cómo tramitar una visa de viajero (RET4). Alienta la participación de los estudiantes y los motiva a utilizar inglés durante la clase (RET4).

Se siente muy contenida por los comentarios de su pareja pedagógica y de su tutora, ya que ambas le han brindado apoyo y aliento, haciendo sus prácticas más agradables. Además, “contar con el consejo de una profesora con experiencia, me ha ayudado a considerar muchos aspectos de la enseñanza que no había considerado antes” (IF4). Los encuentros con los otros residentes y su tutora los días viernes le ofrecieron la oportunidad de compartir sus hallazgos y sus dificultades “estas reuniones han sido efectivas porque [...] todos aprendimos de nuestros errores como también de diferentes aspectos de la enseñanza que no habían considerado anteriormente” (IF4).

A partir de la reflexión que propicia la entrevista y al zambullirse en sus primeras experiencias de práctica docente inicial, Mercedes logra analizar que sus mayores preocupaciones fueron la disciplina de los alumnos y el poder hablarles en inglés durante la clase, su temor de expresarse en la lengua extranjera y que los chicos no entiendan absolutamente nada. Con el tiempo, se fue dando cuenta de que, aunque no entiendan todo, los chicos tienen una gran capacidad de conectar lo que ya saben con lo nuevo que el docente les está diciendo, y de esta manera logran entender gran parte del discurso.

Al momento de planificar sus clases trata de incluir muchas imágenes (RET4), material real o audiovisual. Para explicar los pasos a seguir para una entrevista de visa en la embajada de Estados Unidos utiliza un video en el que claramente se observan las distintas etapas por las que el viajero debe pasar. Prepara material los que los alumnos deben ordenar las imágenes de acuerdo al orden de los pasos a seguir en el proceso de una entrevista. Considera que el uso de material visual hace que la presentación de los temas resulte más memorable y atractiva. Las imágenes, agrega, son un buen soporte para facilitar y reforzar la comprensión y memorización de los conceptos, a la vez que estimulan el interés de los alumnos más fácilmente que si solamente escuchan lo que el docente dice.

Si bien considera que el libro de texto es un elemento importante en las clases, prefiere trabajar con temas actuales o conectados con la realidad de los alumnos. Sus dos últimas

clases para Residencia Docente II decidió finalizarlas preguntando a los estudiantes qué les resultó útil o confuso (RET4). Aquellas cuestiones que los alumnos manifestaban que habían sido poco claras sirvieron de anclaje para iniciar la clase siguiente tratando de resolverlas o buscar respuestas entre todos. Considera que ha sido una técnica muy útil tanto para los alumnos como para ella como docente, que sirvió para tomar conocimiento de lo aprendido o de lo que aún hay que reforzar y piensa ponerla en práctica cuando comience a trabajar y tenga sus grupos propios. Busca que sus alumnos estén motivados, ya que con el tiempo logra notar que de esa manera no tiene por qué preocuparse por la disciplina, o por el uso de la voz, “si lográs transmitir esa pasión por lo que estás enseñando, los alumnos la notan, la reciben y así van a contribuir con vos mostrando interés” (GF2 4)

Mercedes recuerda algunos docentes del profesorado de quienes ha rescatado cosas positivas, sobre todo en lo que tiene que ver con la actitud, más que con alguna técnica relacionada con la práctica. Por ejemplo, la profesora [nombre] que establecía una relación especial, muy familiar con los alumnos. Los hacía sentir muy cómodos desde el inicio de la cursada. Este vínculo que la docente entablaba rompía con la timidez de Mercedes, que, como ya nos había contado, tiene dificultad para iniciar los acercamientos con los demás. Había otros, [nombre de dos profesoras] con quienes ella se sentía lo suficientemente a gusto como para hacer un aporte, una contribución en la clase “no sé, tenían algo que me hacían que me anime a hablar” (EB4). El ambiente que se generaba facilitaba sus ganas de expresarse. También con otros docentes sentía deseos de participar por los temas de interés que se desarrollaban en la clase, pero [nombre], en ocasiones cohibe, temía quedar un poco expuesta. Sin embargo, siente gran admiración por esta última profesora, por su pasión por enseñar. Su conocimiento en el área es notorio, disfruta lo que hace y busca que el alumno también lo haga. Admite que en ocasiones las dos horas de clases no se pasan nunca, pero con ella “son buenísimas, se te pasan volando” (GF1 4). Es muy exigente, pero porque cree en sus alumnos, está convencida de que ellos pueden mejorar, eso le permite exigirles. Lo que más le atrae de esta profesora es el “gusto por el conocimiento que tiene, cómo lo refleja y lo comparte, eso... es una cualidad de ella.” (EB4).

También recuerda a un profesor de Filosofía de la secundaria. Los alumnos percibían su interés en ellos como personas, en lo que sentían y pensaban. Siempre los animó a analizar todo críticamente y a que tengan en cuenta que sus creencias eran valiosas y debían ser respetadas. Era muy dedicado en la preparación de sus clases, motivo por el cual era reconocido y admirado por sus alumnos. Este profesor la marcó porque tiene todas las características que, a su entender, son de un buen docente: “establecer un vínculo, dejar algo

de lado si vale la pena continuar con un tema que surgió en ese momento en la case, [...] cuando te corregía, primero te señalaba las cosas que le gustaban para luego marcarte, pero no con rojo, lo que estaba mal, haciendo preguntas de manera de guiarte a la respuesta” (EB1 4). Son cualidades que desea recordar y tomar para imitar.

Las materias que más disfrutó en la carrera son las del Área Cultural, como Literatura o Historia, tal vez, reflexiona, porque siempre le gustaron desde la secundaria. Por otro lado, las materias del Área de Formación Docente son las que más le han costado, probablemente, por su inexperiencia en contextos educativos. Le resultaba difícil trasladar lo aprendido al aula, le costaba planificar, encontrar el punto de partida o la manera de aplicar a la práctica real lo que había comprendido desde la teoría.

A Mercedes la motiva la idea de ayudar a otra persona, a darse cuenta de que puede aprender por sí misma y la recompensa está en la satisfacción de saber que “podés ayudar al otro a creer en sí mismo y a superarse; a establecer un vínculo de alguna forma, una relación con esa persona que está ahí” (EB4). Esa sería su mejor recompensa al enseñar. Cuando compartió la casa con otras estudiantes de diferentes carreras, trató de ayudarlas como podía, pero siempre intentando que aprendan algo en inglés. Recuerda que una de ellas le preguntó la pronunciación de una palabra y Mercedes le enseñó el sonido correspondiente, lo repitió y repitió con su compañera hasta que lo incorporó. Ahora cuando la ve, evoca esa ocasión y a Mercedes le da mucho placer haber podido contribuir. Son esos los momentos en que se siente una buena futura docente, y agrega “cuando sentís esa satisfacción o recompensas para la persona a la que le estás enseñando [...] creo que ahí te das cuenta que vale la pena seguir por ese lado” (EB4). Mercedes tiene como meta ideal generar fuertes vínculos afectivos con sus alumnos, es el camino que quiere seguir.

Durante las entrevistas, Mercedes logra analizar su camino recorrido y reflexiona que los cambios más grandes que ha sufrido durante su carrera están directamente relacionado con lo emocional, con este “no puedo, en realidad no soy buena” (EB4) hasta llegar a “sí puedo”. En este vaivén afectivo sumado a la situación de sus viajes, de estar aquí en Mar del Plata, o en Miramar con su familia, generaron una inestabilidad que la marcó, que direccionó su rumbo, tal vez, no de la manera que ella hubiese deseado. Cree que a lo largo de su biografía escolar ha tenido muy buenas experiencias, ya que en general no tiene malos recuerdos de docentes o de compañeros de clase, por el contrario. Muchos de sus profesores, sobre todo en la escuela secundaria, se han esforzado por intentar crear buenos vínculos con los alumnos posibilitando una cercanía más cálida y más humana fomentando en ellos buenos valores y

actitudes positivas hacia el aprendizaje. Considera que es importante tratar de crear una buena relación con los estudiantes y no una fría y distante. Anhela poder hacerlo en el futuro como docente. De alguna forma, esta experiencia ha influido en su actitud hacia los estudiantes tanto en sus MTE como en las residencias. No está segura de haberlo logrado totalmente, pero su “intención es valorar las capacidades y esfuerzos de los alumnos más allá de los resultados finales” (RE4). Sostiene firmemente que es importante “involucrar los intereses de los alumnos en el aula, y para eso hay que estar muy atento a cada uno, qué capacidades tiene y su forma de aprender” (GF3 4). Desea cerrar su historia con una frase de Stephen Chobsky:

The Perks Of Being A Wallflower

So, I guess we are who we are for a lot of reasons. And maybe we'll never know most of them. But even if we don't have the power to choose where we come from, we can still choose where we go from there. We can still do things. And we can try to feel okay about them.

*La historia de Marian*¹²⁷

Los padres de Marian son oriundos de Buenos Aires. Su mamá, desde la primaria asistió a un colegio religioso, más precisamente de monjas, que en aquel momento cobijaba descendientes irlandeses. Permanecía en la institución de lunes a viernes, como pupila y los fines de semana volvía a su casa. Terminó el secundario y comenzó a trabajar en General Motors. Su papá también finalizó su secundario, pero no recuerda dónde. Luego, comenzó a estudiar odontología, aunque no terminó sus estudios. Sus padres se conocieron, contrajeron matrimonio y se mudaron a Mar del Plata en 1989.



Marian se sumerge en su biografía y tímidamente empiezan a aflorar algunos recuerdos. Comienza por su educación primaria, en la Escuela Provincial número 32, José María Paz, donde la relación con sus compañeros había sido un tanto inestable debido a varios

¹²⁷ Marian permite que nosotros le asignemos un nombre para esta historia. Elegimos este porque es el que usaban sus compañeros para identificarla en las Residencias, Lady Marian. Si bien tiene cierta similitud con el real, no lo es.

cambios que debieron atravesar los alumnos. Por ejemplo, relata, en cuarto grado, se abrió un curso nuevo y se hizo un sorteo para ver quienes concurrirían al curso A, B, C o al nuevo espacio, D. También en la transición de primaria a secundaria hubo modificaciones por las cuales los compañeros no lograron permanecer todos juntos. Marian iniciaría un nuevo rumbo que la conduciría a la Escuela número 1, Don César Gascón, más conocida como “La Piloto” (EB6). Cada uno debía elegir su orientación, por lo que se diluían grupos y se formaban nuevos. Sin embargo, todos estos cambios le permitieron conocer y trabajar con varios compañeros a lo largo de su escolarización primaria y secundaria logrando una buena relación con sus profesores y pares.

Sus padres estuvieron siempre presentes y comprometidos tanto con su educación como con las de sus hermanos. El apoyo y el seguimiento de su familia le enseñó a trabajar con pautas claras, asumiendo las responsabilidades que cada nuevo desafío requería. Cuando se mudaron a Mar del Plata, su papá abrió un almacén en el que trabajó durante casi 20 años mientras su mamá se dedicaba a la casa, a sus hijos y a ayudar a su esposo en el almacén. Marian y sus hermanos también colaboraban. Recuerda que para las fiestas había mucho trabajo e iban todos a cooperar. Pasaron los años y con la llegada de los supermercados chinos, las ventas en el almacén disminuyeron y su padre tuvo que cerrar el negocio.

Marian elige el Profesorado de Inglés porque siempre ha tenido afinidad con esta lengua extranjera y también con la docencia. Contempló otras opciones como Medicina, pero sus padres no podían costearle los estudios en Buenos Aires o en La Plata para poder emprender esta carrera, sobre todo, luego de los difíciles años posteriores al cierre del almacén. También consideró Ciencias Exactas, como su hermano. Sin embargo, al notar el gran esfuerzo que él debía realizar para seguir adelante, decide optar por iniciarse en la Facultad de Humanidades, más precisamente en el Profesorado de Inglés “lo cual, al fin de cuentas, fue igual o más difícil” (EB6), reflexiona.

Marian considera que su biografía escolar fue de gran utilidad durante sus prácticas pre-profesionales, ya que nota que sus clases se configuran en torno a las experiencias que ha tenido como estudiante. Opina que es necesario identificar aquellas vivencias que dejan huellas en sus práctica docente actual, separando aquellas que no puede ni debe repetir, porque se oponen a lo que ella denomina “una educación de calidad” (RE6) o a su “modelo de docente ejemplar” (RE6), de las que se aproximan a su postura epistemológica con respecto a la enseñanza. Identifica en sus propias clases, algunos indicios de su biografía escolar al recordar con cariño a aquellos docentes que se preocupaban por crear un. Así, durante sus

residencias ha tratado en todo momento de generar un ambiente de trabajo y de bienestar, en el que sus alumnos se sientan a gusto (RET6). Cree firmemente que los estudiantes deben sentirse cómodos en la clase y con el docente, para así lograr un fuerte compromiso en las actividades de aprendizaje, “lograr un buen clima y buenas relaciones en el aula, influye decisivamente en lo que queremos conseguir con nuestro trabajo educativo” (RE6). Este anhelo de Marian se refleja claramente en la excelente actitud que demuestra en su clase al dirigirse a los alumnos, logrando un clima ameno, abierto y flexible. Recíprocamente, los chicos le demuestran afecto (RET6). En su primera clase para RDII hace preguntas personales a los alumnos a modo de establecer un vínculo y permite que los ellos le hagan preguntas también (DC6).

Al permitirnos ahondar en lo que Marian considera una “enseñanza de calidad” y un “docente ejemplar”, se remite a una docente del profesorado a quien considera como una de las más influyentes en su carrera. Admira en ella no solamente ese encuentro afectivo que compartieron sino también “su gran conocimiento en la materia [...]” (EB6) y la pasión con la que prepara y da sus clases. “es increíble cómo puede hacer que una clase de cuatro horas pase volando y realmente aprendí muchísimo” (EB6). También recuerda a otra docente del profesorado, quien ha sido muy afectiva y comprensiva en aquellos momentos en los que sus alumnos así lo requerían. “Vos como alumno ves que el docente que está comprometido con la enseñanza, es el docente que prepara sus clases, le pone pasión, se preocupa por si vos entendiste o no entendiste” (GF1-6), eso se refleja también cuando el estudiante tiene alguna duda, le consulta al profesor por correo electrónico y en el siguiente encuentro el docente comienza su clase con la duda planteada por el alumno. “Esto te conmueve, porque vos sabés que no solo está enseñando la materia sino que está comprometido con vos, con lo que hace” (GF1-6) Marian valora mucho a los docentes que adaptan los contenidos año a año de acuerdo con el grupo que tienen que enseñar. También recuerda a otra docente del profesorado que “involucra a los alumnos” (GF2-6) en sus clases “uno se siente que ella nos tiene en cuenta. Que cuando uno tiene una duda y ella no sabe la respuesta, la consigue para la próxima, y trata de contestar [...] a la clase siguiente lo primero que hace es...decir, bueno, lo chequeé, lo busque en casa, lo revisé.” (GF2-6). Al momento de reflexionar acerca de las materias que más influyeron en su formación, Marian rescata el Área Cultural en la que siempre se tratan temas de actualidad, se generan discusiones y debates. Afirma que “en este área el conocimiento está en permanente construcción” (GF1-6).

En ese ir y venir en los recuerdos, Marian evoca un profesor de matemáticas del secundario, quien solía conversar en clase con los alumnos acerca de todo tipo de temas, no

solamente lo académico. Si surgía algún tipo de problema de integración, el docente prefería usar las horas de clases para hablar con los estudiantes y ayudarlos a resolver la situación. Cuando tenían que elegir a un docente de la institución para alguna actividad en especial, o como representante del curso, siempre lo buscaban a él. El profesor los ayudaba a resolver problemas porque había generado un vínculo especial con el grupo. Lamentablemente, opina Marian, no en todos los colegios se promueven lazos afectivos. En su secundaria, solo se daba en el aula, no a una escala institucional. No recuerda haber compartido actividades como campamentos o salidas que promuevan el fortalecimiento de las relaciones entre docentes y estudiantes. Sin embargo, evoca con mucho cariño que cuando terminaron de cursar una materia en el profesorado, la docente a cargo propuso hacer una cena, a modo de cierre. Asistieron la mayoría de los alumnos, la titular de cátedra y la adjunta. Valora mucho esos encuentros porque permiten que los chicos conozcan a los docentes desde otro lugar.

Al transitar por la galería de los recuerdos, encontrarse con los vínculos afectivos y con estos docentes ejemplares, Marian evoca una experiencia en su rol como docente en la que estaba preparando un grupo de alumnos para rendir un examen internacional. Como los chicos estaban bastante inseguros, ella trabajó mucho el tema de la autoestima. También los acompañó a rendir el examen, los esperó. Hasta el día de hoy, cuenta Marian, los chicos se lo agradecen. Valoran el hecho de que un día sábado, ella estuvo ahí y, además, les regaló el lápiz que debían usar en el examen. Recuerdan que al final, todos aprobaron y guarda con cariño este episodio en sus recuerdos más preciados. En otra ocasión, en una de las escuelas en las que trabaja, percibió un ambiente tenso al entrar al aula. Como ella siempre se interesa por cómo se sienten los chicos, les preguntó si los podía ayudar. Los alumnos manifestaron que tenían un problema con respecto a un campamento que estaban preparando, incluso había tres chiquitos llorando porque no querían compartir la carpa con otros que no fuesen sus amigos. Marian dedicó toda su clase a hablar con los chicos acerca de la importancia de compartir y de llevarse bien con todos. Les propuso hacer un sorteo para asignar los lugares en las carpas y los chicos “estaban chochísimos” (GF3-6). Incluso al día siguiente una mamá le agradeció por su intervención. Marian sintió que había perdido la clase de inglés pero que había ganado otra cosa, que los chicos se sientan bien.

Comenzó a ejercer la docencia en un instituto privado de inglés cuando era joven, destaca. Tenía 22 años y estaba en el segundo año de la carrera. Se sentía un poco insegura en sus inicios, probablemente, producto de su inexperiencia y falta de conocimientos pedagógicos o didácticos que le ayudaran resolver distintas cuestiones que surgían durante la

clase. Contó con la colaboración de la directora del instituto, también egresada de la UNMDP, de quien aprendió mucho durante esa primera experiencia frente al aula. La guió al planificar y la aconsejó cómo preparar el material. También allí compartió un espacio de cooperación con sus compañeras de trabajo con quienes intercambió material, técnicas y experiencias. Siempre se sintió muy a gusto trabajando en diferentes contextos. Al momento de la entrevista, Marian trabaja en dos escuelas privadas de la ciudad, en un instituto de inglés y en una empresa donde también enseña esta segunda lengua en un grupo de adultos. Se siente muy cómoda en estas instituciones, aunque admite que le gustaría incursionar en el ámbito público también.

Guarda pocos recuerdos de sus experiencias pre-profesionales frente al aula durante su paso por el profesorado. Solamente vienen a su memoria el nombre de las instituciones y muy pocos recuerdos. Su primera MTE la realizó en la Escuela Provincial número 6, la segunda en la Escuela Secundaria Básica número 2. De esta última recuerda que eran cerca de veinticinco alumnos de segundo año. Los grupos dentro del aula estaban bien definidos. Se diferenciaban los que querían trabajar y participar, muy pocos, solo cinco o seis, de los que no hacían absolutamente nada. “las clases de la profe eran aburridísimas, y solo les pedía trabajar con un módulo de no más de diez hojas para todo el año en el que tenían q traducir oraciones de inglés al castellano” (EB6).

La Residencia Docente I la hizo en la Escuela Provincial número 31. Era un curso numeroso de quinto año de primaria. “trabajaban muy bien, el profe titular era un divino, sus clases muy divertidas y se notaba que los chicos le tenían cariño. Disfruté mucho esa residencia” (EB6).

Realiza sus prácticas para Residencia Docente II con un grupo de 32 alumnos en un primer año de un secundario de gestión privada de la ciudad. Considera que ha sido una experiencia muy importante para ella tanto a nivel personal como en su desarrollo como futura profesional. La etapa de planificación ha sido ardua, con muchas idas y vueltas con los planes, sobre todo en el momento inicial. Luego, con los comentarios de su tutora y la colaboración de sus compañeros, fue mejorando. La devolución brindada tanto por su tutora como por su pareja pedagógica la ayudó, ya que le remarcaron tanto sus fortalezas como aquellas cuestiones que aún tiene que trabajar. Las reuniones de los viernes en las que se debatían cuestiones inherentes a las prácticas le han reportado beneficios, porque pudieron compartir dudas, problemas, fortalezas y debilidades. “Siento haber mejorado mucho durante mis prácticas, aunque aún tengo cuestiones para ajustar” (IF6).

Marian siente mucha motivación al preparar sus clases porque disfruta enseñar. Valora a sus alumnos, trata de conocerlos a lo largo del ciclo lectivo y al planificar elige temas que a ellos les agraden. Organiza sus clases en forma variada y dinámica (RET6). En los lugares donde trabaja cuenta con las herramientas necesarias para ofrecer todo tipo de actividades para hacer sus clases activas: usa pantallas interactivas, elemento que tiene en cuenta al momento de planificar y la biblioteca, donde existen libros que contribuyen con el trabajo en el aula. Piensa que lograr motivar a los alumnos es una habilidad que caracteriza a un “buen profesor [...] la motivación solo puede ser lograda si uno está ejerciendo la docencia por vocación” (EB6). Cree que el docente debe usar sus propias estrategias para transmitir esta motivación, y que sin duda alguna, la mejor recompensa es la respuesta de los chicos en las clases, la participación, las ganas de aprender más, el vínculo que se genera entre el docente y el alumno. Los estudiantes saben cuándo un docente está comprometido con la educación. “El docente tiene que, ante todo, involucrarse con el grupo que está enseñando, no solamente ser el que tiene conocimiento y lo tiene que transmitir, sino saber también qué gustos tienen sus alumnos, cuáles son sus preferencias; desde su lugar puede enseñarles y también interactuar con ellos, que no sea solamente él quien enseña y los alumnos los que reciban sino que sea algo más que eso.” (GF1-6). Marian alienta un proceso dinámico en la enseñanza mediante una interacción conjunta que lo promueva.

Planifica sus clases de distinta manera, siempre teniendo en cuenta la institución en la que enseña. En uno de los colegios privados trabaja realiza, junto con otras docentes, una planificación anual, otra mensual y también trabajan clase a clase. Toma esta planificación y la usa como guía para poder obrar mancomunadamente con el resto de los docentes del mismo año. Sin embargo, realiza modificaciones de acuerdo con las necesidades de sus propios alumnos: agrega, modifica o quita algunas actividades. Usa libros de textos y otro tipo de material complementario que ayude a enriquecer sus clases como artículos de revistas, información de internet, canciones, entre otros. De hecho, en sus clases para RDII realiza aperturas de clases motivantes para los alumnos. Incluye diversos juegos haciendo así sus clases más interesantes (DC6).

Trata también de modificar las actividades de los libros de textos y las adapta a la dinámica del grupo y sobre todo a las diferentes edades. Sostiene que hay que escuchar a los chicos, en ocasiones surgen temas en la clase, o propuestas por parte de los alumnos que hay que oír y no solamente ajustarse a lo que cada uno como docente planifica diciendo “bueno... tengo que seguir con mis planes y chau. Callarlos y nada más” (GF1-6). Es muy crítica a la

hora de reflexionar acerca de lo que funciona o no el aula. Le resulta muy útil intercambiar ideas con sus colegas, la opinión de otros la ayuda a considerar sus propias propuestas. Diariamente se presentan en el aula nuevas exigencias y desafíos a superar. Trata de adaptarse, de generar estrategias y de construir sus prácticas de manera de poder responder a estos desafíos. “Sin duda alguna, la respuesta de los alumnos es muy importante para mejorar mi práctica docente.” (EB6).

Marian elige concluir esta historia con el siguiente fragmento de *El principito* porque cree que define lo importante en la vida, aquello que quizás valoramos cuando ya no está:

—Adiós —dijo el zorro—. He aquí mi secreto, que no puede ser más simple: sólo con el corazón se puede ver bien; lo esencial es invisible para los ojos. —Lo esencial es invisible para los ojos —repitió el principito para acordarse. —Es el tiempo que yo he perdido con ella... —repitió el principito para recordarlo.”

*La historia de Vera*¹²⁸

Vera es una persona reservada, habla con pausa, se toma su tiempo para responder. Luego, con tranquilidad y firmeza, contribuye con sus ideas. Ingresó en el Profesorado de Inglés a los veinte años y por distintas circunstancias tuvo que hacer una pausa en su carrera. Por esta razón, le tomó más tiempo finalizarla de lo que había planeado. Su escolarización la realizó en distintas instituciones: la educación inicial en el Instituto San Antonio M. Gianelli, la primaria en el Instituto Germano Argentino, ambos de gestión privada, y la escuela secundaria en un establecimiento estatal, el Centro Polivalente de Arte, todas instituciones de la ciudad de Mar del Plata. Además de inglés, estudió algo de francés y de alemán, pero a ninguno de estos dos últimos los maneja con la misma fluidez que lo hace con el inglés.



¹²⁸ Cuando le enviamos a Vera esta historia para que la valide, nos preguntó si podía cambiar el nombre que había elegido inicialmente para esta investigación. Aceptamos su cambio y, vía correo electrónico justifica su nueva elección de esta manera: “me gustaría que fuera Vera ya que es similar a mi segundo nombre, además porque el nombre significa *verdad* y considero que mi verdad está expresada en esta historia que escribiste”.

El Profesorado de Inglés fue su primera elección, quería explorar la docencia para ver si era lo suyo. Siempre sintió mayor interés por las materias humanísticas que por las exactas. Uno de los factores determinantes en su preferencia por esta carrera fue la inquietud de seguir estudiando un idioma que disfrutaba aprendiendo. Considera que no fue su biografía escolar previa la que tuvo influencia directa en su formación, sino que fue su práctica pre-profesional durante la carrera. El enfoque comunicativo, el acercamiento a la fonética y la fonología, no formaban parte de los programas con los que había estudiado inglés antes de entrar al profesorado. También atribuye su formación a la adquisición, ya como adulta, de otros idiomas extranjeros y a la capacitación brindada por la carrera en todas las áreas. Esta preparación adquirida incide positivamente en el desarrollo de su perfil como profesional, ya que amplía su visión sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje, a la vez que aporta conocimientos culturales que agregan un plus en la práctica docente. Considera que enseñar una lengua extranjera trasciende el plano lingüístico, ya que existen múltiples aspectos que son abordados a diario en el aula: entre ellos la interculturalidad, la identidad, las ideologías, la pedagogía y didáctica. Valora la totalidad de las materias del Profesorado de Inglés porque considera que todas son necesarias. Son las asignaturas en sí mismas las que influyeron en su decisión de continuar con su vocación docente.

Al recordar a sus docentes del profesorado, aprecia el trabajo de quienes supieron guiar a sus alumnos para superarse a sí mismos, de hecho, ella lo hace con frecuencia en sus clases de Residencia Docente II. Intenta que los estudiantes rompan con las barreras que les impiden comunicarse en la segunda lengua que enseña, alentándolos a participar y a tratar de usar inglés en la clase diciéndoles “vamos que podés” (RET5) “yo te ayudo y entre los dos lo lograremos” (RET5). Tiene muy presente a una profesora del Área Cultural, más específicamente relacionada con Literatura como a todos los integrantes que componen su cátedra, ya que “instaban a los alumnos a descubrir paso a paso la riqueza de los textos literarios y ofrecían las herramientas para lograrlo” (RE5). Había un profesor en particular que respetaba la voz del alumno, los “hacía participar un montón en la clase, no porque te obligue a hacerlo sino porque a uno le da ganas de participar y opinar acerca de un poema o una novela porque vos sabés que lo que diga, él lo va a tomar en cuenta y lo va a compartir con el resto de la clase como diciendo... bueno, el punto de vista de este alumno es válido” (GF2 5), agrega Vera. Asimismo, tiene presente las palabras de una profesora del Área de Formación Docente, quien destacó la importancia de fomentar en los alumnos el “gusto por el idioma, de hacer que la experiencia de aprender un idioma sea agradable, más allá de nuestras

expectativas lingüísticas como Profesores de Inglés” (RE5). Así, Vera ofrece en sus clases de Residencia Docente II, textos reales, motivantes, actividades que generen la necesidad en los alumnos de usar la lengua que están aprendiendo. También recuerda que al cursar Residencia Docente I, su tutora, demostró la habilidad de ponerse en el lugar del alumno residente y, de esta forma, la acompañó y la ayudó a reflexionar acerca de su práctica. Evoca esas residencias como una “experiencia enriquecedora” (RE5) y un ejemplo que intenta seguir con sus propios alumnos. También se remonta a un pasado, un tanto lejano, a sus inicios en el Profesorado de Inglés, cuando tuvo un docente que permanentemente los alentaba a superarse a sí mismos. Era profesor y traductor e inspiraba a los estudiantes a seguir adelante, a encontrar sus propias metas y lograr sus anhelos. Vera busca inspirar a sus alumnos de igual forma (RTE5).

Conserva valiosos recuerdos de sus clases para Residencia Docente I en la Escuela Provincial número 6, en un aula de sexto año de primaria. Considera que pudo lograr un importante crecimiento personal en esa ocasión, ya que encontró la conexión entre teoría y práctica y comprendió la naturaleza del proceso enseñanza y aprendizaje. En su opinión, esta experiencia fue la que más le sirvió al momento de enfrentar la práctica docente. Pero esa no había sido la primera vez que cursaba esa materia; era la segunda. Su primer intento no había sido para nada alentador, de hecho, el quiebre en su carrera se produce cuando desaprueba RDI. Pasaron muchos años entre la primera y la segunda vez que cursa la materia porque sentía que no “no iba a poder dar clases directamente. Ese fue el impacto del tutor en ese momento” (GF3-5). Vera continuó con sus estudios, tomando otras asignaturas, y luego, cuando se sintió fuerte, volvió a intentarlo. Cursa por segunda vez RDI y se encuentra con una tutora que la valoró en “lo poco o mucho” (GF3-5) que ella podía hacer, y así fue superándose.

Las prácticas para Residencia Docente II las realiza en un quinto año de nivel secundario, en un colegio privado de la ciudad de Mar del Plata. Estaba muy nerviosa en su primera clase, sobre todo al inicio, pero comenzó a sentirse más confiada en la medida que notaba que los alumnos se involucraban en las actividades: “parecían interesados en el tema e hicieron contribuciones útiles. Estoy feliz por su buena predisposición para participar en la clase” (DC5). En la medida en que transcurren sus prácticas, la motivación permanece siempre alta en sus estudiantes porque Vera prepara tareas que los involucran activamente, entre ellas, juegos, como lo hacía su maestra de primaria (EF5). Alienta de forma permanente la participación de sus alumnos, brinda textos atractivos y promueve el uso de la lengua extranjera en el aula, a pesar de que algunos chicos a menudo manifiestan su negativa a hacerlo (RET5). Tiene cierta actitud maternal y les demuestra su preocupación por ellos, por

su progreso (RET5). Para una clase prepara un mapa conceptual relacionado con deportes. “Los docentes suelen usar este tipo de actividad para ayudarnos a organizar las ideas principales de un texto y así visualizar y recordar más fácilmente. Recuerdo que al principio me costaba encontrar las ideas principales, pero luego me acostumbré” (EF5). Vera se siente entusiasmada porque sus alumnos no usaron oraciones enteras sino que pudieron localizar ideas principales para completar el mapa (DC5). Reflexiona que “aparentemente están acostumbrados a hacerlo con otros docentes” (DC5).

Relata que desde el momento que ingresa a la institución hasta el final, toda la experiencia vivida, le ha brindado la posibilidad de mejorar su práctica docente. Pudo planificar sus clases con los practicantes que estaban a cargo de los otros quintos en la misma institución, y agradece esa oportunidad de trabajar colaborativamente, porque considera que es una excelente forma de construir conocimiento juntos. Valora el apoyo de su tutora quien, con su explicación y trabajo, estimularon su práctica. Considera que los comentarios que los tutores realizan con tacto y a modo de alentarlos, promueven la reflexión y la mejora en el proceso de aprendizaje de los residentes. También siente que ha crecido con la observación de las clases de su pareja pedagógica y con los encuentros de reflexión que su tutora organizaba semanalmente, los días viernes y durante todo el proceso de práctica. Estas “sesiones de retroalimentación [...] fueron esenciales para promover la reflexión acerca de nuestras práctica. Las secciones *Let's talk*¹²⁹ y la de investigación acción se convirtieron en oportunidades valiosas para compartir ideas, experiencias, y construir conocimiento colaborativamente. Fueron útiles tanto para las residencias como para nuestras carreras futuras como profesionales.” (IF5). Asegura que las prácticas para RDII contribuyeron a la reflexión acerca de su rol como docente, de su responsabilidad con los estudiantes, de la importancia de investigar para mejorar el trabajo en el aula y para continuar creciendo como profesional. “Ha sido una experiencia gratificante que me ha ayudado a mejorar” (IF5).

Al comenzar a ejercer la docencia, muchas de sus expectativas profesionales se fueron cumpliendo: el encuentro con los chicos, los desafíos en el aprendizaje, el entorno escolar. Todos ellos le dieron la pauta de que estaba haciendo lo que le gustaba hacer. Asimismo, se generaron nuevas perspectivas con respecto a la educación en general y a la enseñanza del inglés en particular. A medida que enfrentó diferentes desafíos en la tarea cotidiana, surgieron nuevos interrogantes con respecto a la enseñanza y el aprendizaje. Estos interrogantes la

¹²⁹ “Hablemos”.

mueven a seguir adquiriendo los conocimientos necesarios para desarrollarse profesionalmente. No recuerda exactamente en qué año comenzó a ejercer la docencia fuera del contexto del profesorado, pero fue antes de realizar las residencias. Se inició en escuelas. Fue una etapa de adaptación a las condiciones de trabajo y de búsqueda de recursos y herramientas diferentes para cada situación tanto económica como social. El aprendizaje frente al aula “fue y es continuo y cada nueva experiencia me lleva a reflexionar y a buscar nuevas respuestas” (EB5). Siempre se sintió muy a gusto en los distintos contextos sociales en los que trabajó pero el mayor desafío y compromiso lo sintió al enseñar a niños de escasos recursos que demostraban mucho interés por aprender. Al momento de la entrevista, Vera trabaja en un colegio de gestión privada en el que “se persigue la excelencia académica” (EB5) y en la que inglés es la segunda lengua extranjera dentro del proyecto institucional, la primera es alemán.

Vera prepara sus clases en base a los documentos curriculares y al proyecto institucional de la escuela. Trabaja en equipo con colegas del mismo año para seleccionar, secuenciar actividades y diseñar evaluaciones. Tiene una carpeta personal en dónde quedan registrados los planes de las clases y los materiales que prepara. Si surgen problemas de atención en la clase, intenta cambiar la dirección implementando técnicas nuevas.

Su mayor motivación al enseñar es poder “compartir un conocimiento que abre puertas al futuro, tanto a nivel personal como profesional” (EB5). Disfruta ser docente al ver los logros de los estudiantes y el interés que tienen por seguir aprendiendo. Por otro lado, sus alumnos la motivan a seguir actualizando sus conocimientos y superarse en su práctica. En su opinión, la formación integral de los estudiantes depende del compromiso que el docente asuma para capacitarse y poder así responder a las inquietudes y necesidades de los chicos. Cuenta con dos recursos que contribuyen a mejorar sus prácticas: el diálogo con colegas y la posibilidad de integrar nuevos enfoques y metodologías en sus clases. Asimismo, considera que la inclusión de nuevas tecnologías en sus clases podría tener un impacto favorable en sus alumnos y “ayudaría a acercar la brecha entre nativos e inmigrantes digitales” (EB5); este es uno de los motivos por el que busca la permanente actualización. Vera concluye diciendo: “intento mejorar mi práctica docente leyendo libros y artículos especializados, participando en talleres y cursos y compartiendo experiencias con otros docentes.” (EB5). Su vocación por enseñar así se lo pide.

Vera desea cerrar su historia con una frase de Joseph Joubert que dice:

“Enseñar es aprender dos veces”

A continuación narraremos las historias de quienes sentían *gusto por el idioma*.

*La historia de Andre*¹³⁰

Andre nació en Montevideo, Uruguay. Ella y su hermana son la primera generación en la familia con educación universitaria. Como sus padres viajaban, vivió parte de su niñez en Venezuela y luego en Colombia, donde asistió un par de años a la escuela primaria. Luego, de regreso en Argentina, continuó la escolarización primaria y los primeros años de secundaria en una escuela bilingüe confesional en Buenos Aires. Esta institución tenía un convenio con una escuela americana, para hijos de embajadores o de personas que están de paso por el país por diversos motivos y que, en ocasiones no hablaban castellano. Los últimos tres años de la secundaria los transitó allí, gracias a una beca que le ofrecen a ella y a su hermana. El cambio que Andre sintió fue muy grande. Compartió esos años con alumnos de Nigeria, Asia, Estados Unidos e Inglaterra, entre otros países. Fue una época un poco dura, ya que sus compañeros no hablaban español y ella quería “quedar bien y hablar bien, y no quedar como un burro o algo así [...] mucha presión, más porque era adolescente y como que ahí se me... me envolví bien en el tema de... de inglés.” (EB7). Terminó allí sus estudios, pero el título no era válido en Argentina. Su hermana decide entonces ir a estudiar a Estados Unidos y Andre opta por quedarse en el país y hacer el secundario libre.



Por un lado, recuerda que era muy buena alumna en la escuela bilingüe. Tenía un profesor que era ingeniero, sabía muchísimo de matemáticas; daba esa materia y otras afines, pero en todas “explicaba terriblemente mal [...] sabía la raíz cuadrada de todo pero no la transmitía” (EB7). Andre lograba entenderlo y él confiaba en ella para que luego le explique a sus compañeros, con quienes tenía una buena relación. Ella sentía mucho placer por poder ayudarlos, intentaba enseñarles una ecuación utilizando palabras diferentes a las del profesor, y sus compañeros entendían. Percibía que lograba transmitir las herramientas que ellos

¹³⁰ Andre no tiene ninguna razón en particular para elegir este nombre para esta ocasión. Simplemente decide tomar la letra “A” como inicial y selecciona uno diferente al propio que logre resguardar su identidad.

necesitaban. Ahora actúa del mismo modo cuando algún compañero de la facultad le hace una consulta, ella no le da la respuesta, les dice cómo encontrar la solución.

Por otra parte, su experiencia en la escuela americana fue totalmente diferente. Narra que la relación con sus compañeros era rara porque todos provenían de distintos lugares; sus culturas y sus lenguas eran diferentes. De todas maneras, eran sus pares y los que la ayudaban a decir “bueno... se puede” (EB7). Ellos también habían sufrido y les costaba acostumbrarse a la secundaria que compartían. Pero lo que más dejó una huella en ella fue la relación con los profesores, principalmente porque la trataban igual que a los demás. Esta escuela secundaria la “marcó a fondo” (EB7). Allí todo fue “muy intenso, todas las materias en inglés como Física, Química... los lockers. Todo muy de película gringa y... muy difícil para mí” (EB7). Venía de una escuela bilingüe en la que no le importaba tener un buen acento, es más, solía hablar mal a propósito. En la adolescencia, tanto a ella como a sus compañeros les daba vergüenza hablar bien, podían hacerlo, pero se expresaban con mal acento intencionalmente, “no queríamos... no sé, no queríamos como identificarnos con... esta lengua extranjera” (EB7).

En la nueva escuela, todo había cambiado. Tenía que hablar muy bien en inglés y todas las situaciones eran de mucha exigencia. El profesor de Historia, por ejemplo, le pidió que escriba un ensayo sobre un tema de su materia. Andre no sabía qué era un ensayo, de hecho, apenas si podía unir varias oraciones de corrido. En Arte lo mismo. Se identifica como “un queso dibujando” (EB7), mientras que sus compañeros hacían sombras. En la primera clase de Arte, estalló en lágrimas, sintió que nunca iba a poder igualar a sus compañeros “ni a palos llego a lo que están todos más o menos haciendo” (EB7), situación que se agrava con la exigencia del profesor, quien le pide que lo logre de todas maneras. Ahí es donde entran en escena sus compañeros. Se acercan y le comentan que ellos también habían llorado el primer día. Esas palabras la hacen sentir mejor. Los docentes seguían exigiéndole, sin hacer ningún tipo de distinción con los demás. Sin diferenciarla por no hablar tan bien inglés o por provenir de otro “estrato social” (EB7). En la secundaria bilingüe había aprendido mucha gramática, sin embargo en la americana aprendió realmente a comunicarse en inglés, descubrió vocabulario cotidiano. Asegura que si bien no ha vivido en un país de habla inglesa, el paso por esta escuela fue sumamente enriquecedor para lograr una competencia comunicativa más fluida. Experimentó muchas sensaciones allí, básicamente relacionadas con lo social. En ocasiones, hasta frustración.

La elección de su carrera fue un tanto azarosa, asegura. Comenzó dando clases de inglés de manera particular en Buenos Aires. Le pagaban bien, pero sentía que su

vida no tenía sentido. No tenía título secundario válido en Argentina, se dedicaba a enseñar inglés a otras personas, como hombres de negocios, gente con una profesión, les ayudaba a alcanzar sus sueños. Tenía diecinueve o veinte años, y se preguntó qué estaba haciendo de su vida. Entonces decide dedicarse a otra cosa: comienza a vender cirugía plástica para extranjeros, tarea bastante redituable, afirma. En esta nueva labor sigue ampliando su vocabulario y su manejo de inglés. A los veintitrés años, surge la posibilidad de mudarse con su pareja, oriundo de Mar del Plata, a esta ciudad. Ya a los veinticuatro comenzó a buscar en la Universidad Nacional algo que le interesara. Como su manejo de la lengua inglesa era muy bueno, se decide por traductorado. Pero se encuentra con que en esta universidad solo hay profesorado. “Bueno, es lo que hay, es público, tenía un título secundario, para eso lo había hecho libre, y arranqué, y a la par arranqué trabajando de nuevo dando clases [...] y ya era otra cosa, porque ya tenía un sentido mi vida” (EB7). Andre ya estaba en la búsqueda de un título profesional, que actualmente, a los veintinueve años, está por obtener.

Cuando entró al Profesorado de Inglés, Andre “no tenía ni idea de dónde me [se] estaba metiendo” (EB7), de hecho ella creía que iba a ser algo similar al secundario y que le iba a resultar fácil debido a su buen manejo del inglés, creyó ir a “lo seguro” (EB7). Rindió un par de materias del Área de Habilidades Lingüística como alumna libre, hasta que llegó a IDE (Discurso Escrito) donde sintió que la “bajaron de un hondazo y [le] dijeron, no” (EB7). Es entonces cuando comienza a cursar las materias como alumna regular. De esa manera, la carrera comienza a superar sus expectativas, no era tan simple como imaginaba. Cuando vivía en Buenos Aires, su profesora de literatura la inspiraba porque les daba clases de apreciación de música clásica y arte, y pensaba en seguir una carrera que continuara en esa línea. La docente les mostraba diapositivas y les hablaba mucho de arte y “era como que te llenaba la cabeza” (EB7). Aquí en Mar del Plata no pudo continuar ese camino, sin embargo, el Profesorado de Inglés le regaló literatura, le obsequió historia, y de alguna forma pudo continuar con su interés en el arte. En este sentido, siente que su carrera ha desbordado su perspectiva inicial. Considera que los contenidos pedagógicos desarrollados y la práctica inicial, fueron un plus en su formación. Andre no era muy buena enseñando, reflexiona. En sus inicios usaba un cassette de los setenta para actividades de audición, pero como era joven y “tenía onda” (EB7) a los estudiantes igual les gustaban sus clases, pero admite que como docente “era un desastre” (EB7). En su paso por la carrera ha realizado varias adscripciones a distintas cátedras; en estos momentos se siente un poco cansada. La finalización de la residencias sumada a la tarea de adscripta la han agotado. Por el momento, no tiene planes

cercanos con respecto a continuar estudiando. Le gustaría hacer una maestría en algún momento, pero no en lo inmediato.

Los recuerdos de su paso por Residencia Docente I no son muy gratos. La realizó en un sexto grado de una escuela pública de la ciudad, con alumnos de once y doce años de edad. Relata que no fue una experiencia muy positiva. La docente a cargo del curso “iba a trabajar desganada” (EB7), las actividades que brindaba a los chicos no eran motivantes y algunas veces, con algún grado de dificultad que los frustraba. Sin embargo, logró capitalizar la fase de observación y llevó a sus clases actividades menos estructuradas y que interesen más a los chicos. Les pidió que armen su propia banda de música. Los chicos la sorprendieron respondiendo a la consigna, le pusieron mucha energía. “Lograron producir algo lindo [...] se coparon” (EB7). Pero recuerda que fue una situación muy difícil, casi traumática; su inexperiencia con niños de esa edad se entremezclaron con la realidad de la práctica en ese contexto en particular y las exigencias del tutor, proporcionándole cierta incomodidad en la experiencia.

Sin embargo, las MTE fueron más positivas que Residencia I. La primera la realizó en la Escuela Provincial número 20, una institución pequeña que solo ofrece primaria. Las docentes eran suplentes “y suplentes de suplentes de suplentes y licencia de licencia” (EB7), motivo por el cual aprendió más de los chicos que de las profesoras. Relata que en primaria los niños cuentan más sus problemas, hablan más de la casa, son más transparentes, dicen todo lo que les pasa por la cabecita, sin filtros. Hubo un hecho puntual que la marcó: había un nene que estaba siempre calladito y sus compañeros le dijeron que él no podía hablar porque era de Paraguay. Andre no lograba comprender el comentario, pero luego los chicos le explicaron que el nene hablaba guaraní y apenas un poco castellano, por lo tanto, no podía hablar las tres lenguas. Sin embargo, ella trató de demostrarle que sí se puede, logrando en él una tímida iniciación en la comunicación usando inglés. Esa experiencia fue grata para Andre porque pudo darse cuenta de que se pueden generar cambios más allá de enseñar inglés, cambios sociales, que enseñamos más que una lengua extranjera, que podemos ir un poco más allá con los chicos. La segunda MTE fue en la Universidad, en la primera asignatura que se ofrece en el Profesorado de Inglés, INI. Recuerda que fue una situación enriquecedora tanto por el contexto en sí mismo, la interacción con los docentes de la carrera, la posibilidad de usar inglés fluidamente en la clase, la edad y alta motivación de los alumnos, como por su experiencia laboral previa. Se sentía más segura trabajando con adultos que con niños.

Está realizando su Residencia Docente II en tercer año de una Escuela Técnica Municipal. El grupo se encuentra conformado por veintisiete chicos de entre catorce y quince

años. Se siente muy a gusto en el curso y en la institución. Su primer día de clase, a pesar de estar nerviosa, sintió que “como que se tocó un botoncito” (EB7) y comenzó, en todo su esplendor, con un amplio despliegue de técnicas y empatía a la vez. (RET7). “Y arranqué a dar la clase sin ningún problema, como si la hubiese dado un montón de veces, y disfrutás, y te evadís de la realidad [...] porque no podés estar mostrando a los chicos eso [problemas personales]; todo perfecto, mi vida va re bien y entonces se prende el botón y salgo” (EB7). Andre asocia esta forma de actuar en el aula con los actores que salen a escena a pesar de lo que les esté pasando; la audiencia está para disfrutar del espectáculo que le brinda, por eso debe actuar. Los chicos están ahí, para aprender, independientemente de los problemas de los adultos, es así como “la actriz fluye” (EB7).

Lamentablemente, Andre no pudo terminar sus prácticas en el curso que le habían asignado. Después de su segunda clase, la docente a cargo tomó una licencia, dejando a Andre sin posibilidades de continuar allí (RET7). Esta situación la desalentó, por un lado, por la repentina decisión de la profesora y por otro, porque había logrado cierto vínculo afectivo con el grupo, conocía bien sus nombres (RET7) y tenía ganas de seguir trabajando con ellos. Repentinamente, Andre y su tutora se vieron ante la urgente necesidad de encontrar un nuevo curso para que ella continúe sus prácticas. Afortunadamente se abrió una posibilidad en una asignatura del Área de Habilidades Lingüísticas del Profesorado de Inglés. Claramente, no pudo utilizar la misma planificación y, en tiempo record, debió proyectar seis horas más de clases para un grupo que prácticamente desconocía, ya que apenas los había podido observar. Si bien los hechos fueron desalentadores, Andre se adaptó a la nueva situación, recobró fuerzas y siguió adelante. Logró finalizar sus prácticas brillantemente, luciendo con actividades motivantes y muy apropiadas para el nuevo contexto (RET7).

Cree que existió algún tipo de influencia de su biografía escolar en sus prácticas iniciales. Al contemplar a los chicos en sus pupitres le era inevitable remontarse a su niñez y al observar sus hábitos y comportamientos, encontrar los propios. Así, en su rol docente, y recordando algunas de sus experiencias como alumna, a veces un tanto inapropiadas, como interrupciones, risas y charla en la clase, logra ser más comprensiva con sus estudiantes. También alcanza entender a sus propios maestros y profesores. Asimismo, su biografía escolar ha sido extremadamente relevante en la formación de su perfil profesional. Hubo varios docentes de la secundaria que la marcaron y la motivaron a tomar el camino que hoy está por finalizar. Cuando comenzó a transitarlo, sintió que estaba repitiendo o imitando ciertas conductas propias de algunos docentes memorables. Tomó hábitos, formas de enseñar,

desempeño en el aula que le habían llamado la atención y comenzó a implementarlos en sus clases. Eso la ayudó a generar un clima más dinámico y fresco, sintiendo confianza en su forma de enseñar, pero con su propio estilo.

Las entrevistas la hacen reflexionar y nota que este proceso de llevar a la práctica la huella de sus docentes no ha cesado. Se descubre a sí misma imitando, en muchas ocasiones inconscientemente, las conductas y actitudes de algunos profesores de la universidad, a quienes considera motivadores. Se encuentra repitiendo palabras o tonos de voz en sus clases y se sorprende diciendo “sueno exactamente como [nombre de la profesora]” (RE7); lo que luego analiza, “seguramente me gustó lo que hizo [nombre] en la clase y me quedó o se me pegó” (EB7). Recuerda que esta docente tenía una forma muy particular de decir a los alumnos que la respuesta no era la correcta, siempre de una manera amena. Los estudiantes no sentían que estaban hablando con un docente, sino que con otra persona, un igual, que no estaba allí para enseñarte sino para conversar e intercambiar ideas. Su forma de encarar la corrección es única, agrega. Cuando piensa en esa docente le viene a la mente la palabra “relaja” (GF2 7) porque así la recuerda; se la veía siempre muy relajada en sus clases. Una persona “apasionada que no solamente manifiesta entusiasmo sino que va más allá [...] basada en principios y valores, y al apasionarse y dejarse llevar, genera una clase super relajada, involucrada y se pasa volando la clase” (GF2 7). En ocasiones, esta docente improvisaba si surgía algún tema de interés para los estudiantes. Dejaba lo que tenía planeado dar y respondía lo que el estudiante deseaba saber. Andre recuerda que han debatido diferentes temas fuera de la planificación, como el feminismo, el machismo o los derechos de la mujer.

Se da cuenta que se adueña automáticamente de actitudes de distintos docentes. También se encuentra repitiendo palabras de [otra profesora], en sus propias clases; a sus alumnos adultos, les habla de temas que ha estudiado en la carrera, y lo considera sano. Evoca a una profesora del Área de Formación Docente. [Nombre de la profesora] tiene una manera que también marca porque es muy práctica. Solía abrir cada clase recapitulando lo que habían hecho en la anterior o tratando de buscar en los estudiantes qué sabían del tema. Los alumnos siempre tenían algo que aportar. Muchas veces, Andre sentía que no tenía nada para decir, pero siempre se le ocurría algo, y la profesora recibía esa contribución con placer y motivando la participación del alumno. Ella fue quien le enseñó los conceptos de *fluency* and *accuracy*¹³¹ y siente que a partir de ahí le “voló la cabeza”, hubo un cambio de paradigma con respecto a

¹³¹ “Fluidez y precisión”.

su visión en torno al aprendizaje de inglés como lengua extranjera. Logró transmitir esos conceptos a sus estudiantes, diciéndoles que buscaba en ellos fluidez en algunas actividades y precisión en otras. Andre ha tenido muchos docentes en su biografía y aprendió de ellos, de casi todos se llevó algo. En algunos casos son modelos a seguir en su futuro.

El Profesorado de Inglés le ha dejado mucho. El Área de Formación Docente le ha mostrado un montón de cuestiones que ella manejaba “de oído” (GF2 7). Logró formalizar aspectos que simplemente intuía, como cuándo y qué tipo de errores corregir o cuales dejar pasar. Siente que ahora tiene mejor manejo de las clases y de las actividades; que puede tomar un video y sacar una buena clase, con una guía o un debate, más allá de su visualización. Las materias pedagógicas la “armaron” (EB7), siente que tiene herramientas. Antes del profesorado Andre tenía muy buen manejo de la lengua, llegaba muy bien a la gente, pero su formación pedagógica era “muy flaca” (GF1 7). También le impactaron las teorías del aprendizaje, comprender cómo y por qué el ser humano aprende, cómo se aprende la lengua materna de niño y cómo ya de adulto, las dificultades que tienen estos últimos al aprender una lengua extranjera, entre otras cosas. Se siente una “docente bien completita, no como hace un par de años” (EB7). El Área Cultural fue muy rica, sobre todo en su caso particular, que al trabajar con adultos, se sintió “mejor plantada” (EB7) cuando hablan, por ejemplo, de los Vikingos u otros temas de los cuales antes no tenía conocimiento. También cuando analiza con ellos sus ansiedades y sus filtros afectivos: la ansiedad, en su rol inhibitor, por ejemplo. Hablar de esos temas le ayuda tanto al alumno que toma conciencia de su propio proceso como a ella en su rol docente.

La primera vez que se paró en una clase, delante de un grupo de alumnos, fue cuando finalizó sus estudios secundarios. Era un grupo de chicos coreanos que estudiaban inglés e iban a una escuela bilingüe. Considera que esta es una cultura muy seria en cuanto a la educación, entonces, su primera experiencia fue buena, salvo por el hecho de que los estudiantes la superaban ampliamente en altura, situación que en aquel entonces la hacía sentir un poco incómoda. De todas formas, recuerda que se tenía mucha confianza, aunque ignora de dónde emanaba esta seguridad. Usó algunos de los recursos que había observado en sus docentes del secundario, recuerdos de profesores con actitudes que a ella le agradaron, intentó copiarlas. Luego tuvo otras experiencias frente a grupos, pero ya en Mar del Plata, en un instituto privado. Seguía aferrándose de los recuerdos de aquellas clases que a ella le habían gustado y deseaba imitar. No identifica bien qué era lo que copiaba, quizás posturas,

tal vez buenos modos, no está segura, pero sí afirma haber usado su fuente de recuerdos cuando fue necesario.

Sus primeras clases no estuvieron planificadas en papel como lo hace para las residencias. Aunque cuando comenzó a trabajar en esta ciudad, en un instituto privado, fue con su plan armado. Al mostrárselo a la coordinadora, esta tuvo una reacción no muy agradable. Al leerlo inmediatamente dijo “¡No! Esto es un desastre.” (EB7) y allí mismo se puso a tipiar una propuesta más comunicativa. Andre siente que tal vez le cuesta plasmar por escrito sus intenciones para la clase, lo que tiene en su cabeza. Logra tener un buen manejo en el aula, pero se le dificulta ponerlo en papel. Le resulta difícil proyectar; admite que si planificara con más frecuencia o constancia, tal vez le saldría algo mejor por escrito. Debe encontrar un balance para que sus clases tengan un horizonte. Si bien claramente reconoce que lo que importa son las preguntas de los chicos y que si surgen es porque son genuinas, para que esta interpelación ocurra, el docente debe plantear metas claras.

Siempre consideró su educación como un regalo. Encontró personas que incondicionalmente compartieron sus saberes y la motivaron a sobrepasar obstáculos en su camino. Siente que es injusto no continuar con ese legado y desea transmitir sus aprendizajes, también sin condiciones, en el lugar donde el destino la conduzca a trabajar y motivar a otros de la misma manera que otros lo hicieron con ella. Su biografía escolar está marcada por diversas experiencias de buena enseñanza. Evoca a un profesor de Física que preparó el examen final para rendirlo en el *Parque de la Costa*¹³² para que los chicos puedan calcular fricción, gravedad y otras cuestiones que los juegos del parque brindaban. También recuerda que le dijo que si ella seguía Ingeniería, él le escribiría una excelente carta de recomendación y que si ella decidía hacer otra cosa “[la misiva] no iba a ser tan buena” (GF2 7). Sentía que ella tenía mucho potencial para la física, la alentaba a continuar por ese camino. Afirmaba que cada uno tiene un talento y que hay que explotarlo. Les daba una receta de cocina, de un brownie por ejemplo, y la decía usando términos químicos, y ellos debían descifrarla. Los motivaba mucho y lograba que los alumnos disfruten y aprendan, sin tener que memorizar la tabla de elementos. Nunca tenía que pedir silencio, porque los estudiantes estaban siempre ocupados trabajando en algo diferente.

Había otra docente que les hacía escribir un diario inglés. Les pedía, por ejemplo, que describan un día desde la perspectiva de sus zapatos, es decir, si sus zapatos hablaran, ¿qué

¹³² El Parque de la Costa es un parque de atracciones ubicado en la localidad de Tigre, provincia de Buenos Aires, Argentina. Es uno de los más importantes del país y se extiende en un predio de 14 hectáreas, entre los ríos Lujan y Tigre.

dirían? Andre comenta que eran temas totalmente ridículos, pero que les permitía escribir dejando fluir su creatividad, sin prestar atención a la precisión con la que debían expresarse. Luego, la docente tomaba el diario, lo leía, y sin corregir absolutamente nada de gramática, lo entregaba a su autor con comentarios como “¡ay, que loco!, Uy, ¿en serio?” (EB7). Surgía una especie de diálogo, la docente también escribía preguntas que los chicos debían responder y entregar nuevamente, y en algunas ocasiones, les agregaba caritas, felices o tristes. De esta manera, daba cuenta de que lo había leído, que ellos no habían escrito en vano. Usaba una técnica muy especial para desarrollar la fluidez y la creatividad de sus alumnos, quienes sabían perfectamente que ella leería todo lo que ellos escribiesen, pero sin evaluarlos. Andre intentó implementar este diario con una alumna, pero luego no tuvo constancia. Lo hizo un par de veces y después... abandonó “quedó en el aire” (GF1 7), sin embargo en alguna oportunidad le gustaría retomarlo.

La profesora que le ha dejado una huella más profunda, fue alguien a quien comprendió recién con el paso del tiempo, su profesora de Literatura y Arte. Siempre la llevaba a situaciones extremas, la empujaba más allá de sus propios límites. Eran experiencias estresantes, ya que permanentemente le demandaba lo mismo que a sus compañeros, quienes en su mayoría eran hablantes de inglés nativos. La docente no hacía distinción entre “alumnos con más o menos talento o conocimiento” (RE7). Les exigía a todos por igual. Lo que Andre aprendió en los dos años que fue su profesora, la acompañó durante mucho tiempo. Ella sentía que la “exprimía y demandaba cosas irracionales” (RE7). Sin embargo, con el tiempo logró alcanzar los objetivos de las clases y a niveles muy altos de comprensión y habilidad en su materia. Hoy desea destacar que es “esta la profesora que más me [la] marcó, valoró las capacidades intelectuales de los alumnos [...] su mensaje implícito era que yo podía” (GF3 7); para lograr empujarte, tiene que valorar las capacidades intelectuales primero, reflexiona. Tenía un doctorado en Literatura Comparada. En aquel entonces Andre “no tenía ni idea que era un PhD, [...] era alguien que sabía mucho” (EB7). Ahora, en su paso por la facultad se da cuenta de todo el conocimiento que esta docente tenía. Recuerda que les hacía escribir ensayos usando formato y estilo MLA (*Modern Language Association*). “Esa profesora me marcó mucho. En su momento no me cayó bien [...] la odiaba porque me exigía mucho, porque todo estaba mal, porque era lapicera roja” (EB7). Se da cuenta de su profunda huella cuando comienza a cursar las materias del Área Cultural, sobre todo Literatura, en la facultad. Se siente que está “plantada de otra manera” (EB7), diferente a la mayoría de los ingresantes y le agradece su exigencia. Mediante la reflexión que produjeron las distintas entrevistas,

Andre logra identificar a varios docentes que han dejado “marquitas, algunas irreconocibles [...] y muy variadas” (EB7). Admite haber tenido que revolver en los cajones de sus recuerdos para encontrar estas experiencias y poder sacarlas a la luz, pero cree que todos ellos la han marcado de muchas y variadas maneras.

A los veintiséis años, Andre vive un episodio personal que marcó su vida fuera y dentro del ámbito académico. Lo relata, la desgarró. Es muy duro y doloroso. Acordamos no hacerlo público, solo desea remarcar que hay “un antes y un después” (EB7) de dicha experiencia. La huella que esto le deja en su formación profesional, es que a partir de lo sucedido, decide encarar su carrera con más ahínco, ya que prefiere estar en la facultad, entretenida, pensando en cuestiones académicas en lugar de estar en su casa deprimida. Cuando retorna a la facultad después de su dolor, encuentra inmediatamente a la profesora [nombre] quien la ayudó para no tener que contar a todos los docentes su problema. Fue su paño de lágrimas, con ella expresó sus broncas y angustias. A partir de ahí Andre cursa los últimos tres años de su carrera “de un tirón” (EB7). Logra hacer segundo, tercer y cuarto año. Además ella nota que cambia como persona, ahora se siente un ser humano con más amor y menos resentimiento en la vida.

Las motivaciones que Andre tiene al enseñar surgen a partir del vínculo que se genera con los estudiantes mientras que las recompensas se las brindan sus propios alumnos cuando logran usar algo que ella les enseñó, sobre todo cuando lo hacen en algún contexto real. Le genera gran alegría, y dice: “Te sentís re, re feliz y no lo podés explicar” (EB7). Se asombra y siente mucho placer cuando observa que aprendieron algo de ella sin habérselo enseñado explícitamente, simplemente, al repetir una frase que ella haya dicho.

Se siente muy cómoda trabajando con adultos. Busca siempre descubrir qué es lo que los estudiantes necesitan y en qué contextos pueden usar inglés. Sus alumnos tienen distintas profesiones y a cada uno trata de brindarle temas de su interés. Al que es biólogo, por ejemplo, le busca textos relacionados con su disciplina de manera que pueda también adquirir nuevo vocabulario; al que es cirujano le pregunta acerca de sus pacientes. En ese intercambio hasta ella misma aprende cosas de la vida y de las distintas profesiones. Esta estrategia le funciona muy bien a Andre porque los estudiantes conocen del tema y desean opinar o relatar sus experiencias; ella disfruta mucho estas clases, le apasiona la “cotidianeidad” (EB7) con los estudiantes.

También usa libros de texto en sus clases, ya que considera que el alumno adulto necesita sentirse seguro mediante un manual. También les da “una sensación de control, de que tienen un aliado, de que saben a dónde ir” (EB7). De todas maneras, agrega, siempre le

busca la contracara al texto y a la linealidad que éste ofrece, mediante películas, canciones u otro tipo de actividad que también los motive. En ocasiones, pasa un tiempo, un mes tal vez sin que usen el libro, que luego retoma; estas actividades extra las disfrutaban todos, los alumnos y Andre. Considera que el humor en las clases es un factor fundamental; genera bienestar, hace que todos “bajen la guardia” (GF3 7) y logren aprender de forma más cómoda y desinhibida; más aún si la broma es en inglés, ya que genera una sensación de recompensa para los alumnos al poder realizar un proceso cognitivo complejo para su comprensión. Asimismo, al trabajar con adultos, todos traen algún conocimiento previo, ya sea del colegio, de la universidad o de la vida, esto provoca que las clases tomen caminos inesperados, porque suelen hacer preguntas originadas en dudas de algo que vieron o escucharon alguna vez. Andre toma con gusto esas dudas y las aclara generando así un aprendizaje colectivo.

No tenía el hábito de evaluar formalmente a sus estudiantes mediante un instrumento, como por ejemplo, un examen escrito, hasta que un día un alumno le dijo “¿Teacher, no me tomás una evaluación?” (EB7) y ella sintió vergüenza por no haber considerado esa posibilidad. Desde ahí en adelante, comenzó a hacerlo, de hecho a sus alumnos les gusta jugar con la idea del *temor* que el examen genera y con lo *dura* que Andre pueda llegar a ser en sus correcciones, como si estuviesen en el colegio. Se crea un clima de expectativa sano, en el que los alumnos *deben estudiar* para ser evaluados. Les gusta “medirse a ellos mismos, a ver si logran sacarse la misma nota, si van superando, si van bajando...” (EB7).

Considera que sus clases han cambiado muchísimo desde aquella con el grupito de chicos coreanos. Porque en esa oportunidad ella “tocaba de oído. No sabía nada sobre una lengua, una segunda lengua, ponele; nada, nada. Sabía cómo había aprendido yo y trataba de enseñar [...] como a mí me habían enseñado [...] Ahora tengo eso y más herramientas de dónde buscar información” (EB7). Aquí también hubo un cambio de paradigma no solamente con las técnicas que fue adquiriendo, sino al comprender la educación de otra manera.

Aclara tomarse muy en serio la enseñanza, no sólo porque le gusta sino porque es su fuente de trabajo. Recurre frecuentemente a la autoevaluación, reflexiona y analiza mucho sus clases, qué sirvió, qué podrá repetir y qué no. Conoce la existencia de otros instrumentos para reflexionar acerca de lo que sucede en el aula, como la investigación-acción, o grabar su propia clase y analizarla, pero momentáneamente no los usa. No obstante, no descarta la posibilidad de hacerlo en un futuro. Siente que enseñar es lo suyo, que le fluye desde adentro, que es “como que se toca un botón cuando te toca dar clases [...] en mi casa, en el instituto,

en las residencias [...] como que se prende y automáticamente sale algo, y lo disfruto... y estoy en el momento, y soy” (EB7).

Esta es la imagen que Andre elige para finalizar su historia. Explica que le atrapa la idea de ser equitativa. Este concepto para ella no implicar dar igual la clase para todos en el sentido estricto de la palabra, sino que impulsa el desafío de alentar a un estudiante a alcanzar algo más, como lo hizo la profesora de Arte y Literatura con ella. Es necesario conocer el potencial y las necesidades de los chicos para poder promoverlos y cubrirlas equitativamente. Esta imagen también la impulsa a llegar a todos en su clase, más allá de trabajar con quienes más participan y saben; la alienta a prestar especial atención a quienes necesitan mayor apoyo.

Igualdad



Equidad



*La historia de Julián*¹³³

Julián creció hasta los 8 años en una familia de clase media baja. Su papá trabajaba como electricista de tiempo completo, y su mamá realizaba algún que otro trabajo de forma independiente para colaborar con el ingreso del hogar y ocupar



¹³³ “La elección del nombre es bastante aleatoria, [dice Julián]. Creo que si escribiera una novela sobre un personaje masculino, ese es el nombre que le pondría al protagonista. Me parece bello el sonido de esa palabra, y me hace pensar en alguien agradable”.

su tiempo. A esa edad, sus padres se divorciaron, algo que Julián nunca vivió con sufrimiento, ya que percibía que no eran felices e intuía la posible separación. En este nuevo mapa familiar su mamá empezó a trabajar tiempo completo. Su abuela iba frecuentemente a su casa a colaborar, a hacerles la comida a Julián y a su hermana y realizar algunos quehaceres de la casa hasta la llegada de su mamá. Pero pronto él y su hermana pidieron ser independientes y hacer ellos mismos algunas tareas, solos y a su modo. Cuando Julián tenía 12, en el año 2001, a su papá lo echaron del trabajo sin indemnizarlo, ya que la empresa donde él trabajaba, como tantas otras, había quebrado. Esos fueron los años más difíciles, del 2001 al 2003, con discusiones constantes entre sus padres por el dinero, con su mamá vendiendo cosas de la casa para llegar a fin de mes y tomando los trabajos que pudiera. Jamás llegó a faltarles nada, pero Julián era lo suficientemente perceptivo como para darse cuenta de que no estaban lejos de esa posibilidad. A partir del año 2003 sus padres una vez logran ponerse en pie económicamente y retomar la tranquilidad familiar. Sin embargo, Julián aún guarda en su recuerdo ese clima opresivo, de preocupación constante y de emergencia, producto de la crisis y de la consecuente pérdida de empleos que tan de cerca les tocó vivir.

A los 25 años, Julián ya está en la recta final de su carrera en el Profesorado de Inglés. Luego de siete años y algunas idas y vueltas, solo le faltan dos materias para recibirse y espera, para el año entrante, contar con el título en la mano. Al elegir su profesión corría el rumor de que el Profesorado de Inglés era muy difícil, que los profesores no brindaban suficiente apoyo a los alumnos y sin embargo, a pesar de todas las “pálidas” (EB8), Julián decide hacer este recorrido que está a punto de finalizar. Sus padres no influyeron en absoluto en la elección de su carrera, por el contrario, lo alentaron a que tome el camino que él deseara. La única condición era que debía seguir estudiando.

Comenzó el profesorado porque le gustaba el idioma, tenía buenas notas en Inglés en la escuela, le agradaba escuchar canciones en esta lengua y había tomado clases en un instituto privado desde los 14 años. Recuerda que dudó entre estudiar Profesorado de Inglés o de Letras, pero al analizar el Plan de Estudios de Inglés encontró temas relacionados con distintas cuestiones culturales y con literatura que le resultaron atractivos; además podría viajar e involucrarse con otras culturas. En este ir y venir entre Letras e Inglés, se sumergió más en escritos de autores como Jane Austen y Oscar Wilde, y sentía mucha curiosidad por abordar los textos originales, además de disfrutar del placer musical propio de la adolescencia que lo impulsaba a escuchar canciones en inglés. De esta manera, en la puja entre sus dos carreras de preferencia, prevalece la lengua extranjera.

No fue la docencia lo que primó al elegir el profesorado, sino el gusto por el idioma en sí mismo. Se imaginó continuando sus estudios en otro lado como Traductor. Había algo que sí tenía muy en claro, era que no quería terminar trabajando en una empresa, no era lo suyo. No le interesaba contribuir con “la maquinaria de hacer dinero” (EB8), no se sentiría cómodo. Sin embargo, en algún punto se encontró con la educación como un servicio. De hecho, se proyecta más involucrado con la educación pública que con la privada. Con el transcurrir del tiempo comenzó a sentirse más cómodo con la idea de ser docente, con ofrecer un servicio. Tal vez, reflexiona, las materias del Área de Formación Docente contribuyeron con esta nueva mirada. Hasta llegar a la mitad de sus estudios en el profesorado no concebía otra idea que no fuera la trabajar en una escuela, en lo posible pública. Hoy se da cuenta de que hay otras posibilidades, se fueron pavimentando nuevos caminos que promueven intereses y ambiciones que no había contemplado antes.

Narra que un año suspendió sus estudios, se tomó “algo así como un recreo” (EB8) y hubo otro período en el que decidió cursar muy pocas materias. Si bien cree que su carrera le podía haber tomado menos tiempo, considera que en algún punto debía “desacelerar un poco” (EB8) y ocuparse de otros temas personales. Al ahondar sobre la situación, Julián recuerda que su “recreo” fue originado por cuestiones de ansiedad que empezó a experimentar y se expresaban orgánicamente. La exposición en los exámenes orales o ante sus compañeros le provocaba ciertas manifestaciones físicas que disparaban diversos síntomas. En aquel entonces supuso que el cuerpo le “estaba reclamando” (EB8) que no le gustaba lo que estaba haciendo. Siempre sintió mucho amor por la literatura, a tal punto que algunos quedaron sorprendidos ante su elección de Inglés y no de Letras; él quiso probar otros horizontes. De esta manera, y ante la presencia de los síntomas físicos que consideró como un llamado de atención, Julián decide tomarse un descanso del Profesorado de Inglés para entrar en Letras.

Luego de cursar dos materias en la nueva carrera tuvo que “refutar [su] primera hipótesis” (EB8) porque notó que, en situaciones similares, pero en otra carrera, los síntomas no desaparecían. Es allí donde se plantea que esa ansiedad tenía que ver más con él, que con la disciplina en sí misma. Decide consultar con especialistas y tomar sesiones de terapia, que si bien fueron muy útiles, en nada ayudaron para superar sus “malestares puntuales” (EB8). De todas formas, su paso por Letras tuvo sus frutos, se dio cuenta de que quería ser Profesor de Inglés, y eventualmente, haría algún posgrado relacionado con literatura. “fue una pausa necesaria”, relata, porque esa experiencia le permite hoy formar parte de un grupo de investigación del Área Cultural, más específicamente, conectado con literatura.

Nos zambullimos en la biografía escolar de Julián y encontramos que realizó su escolarización primaria y parte de la secundaria¹³⁴ (en aquel momento EGB 1, 2 y 3) en la escuela que quedaba al lado de su casa. Es una institución sencilla, agrega, privada, pero que recibe subvención del Estado, con una cuota relativamente accesible. En la primaria los alumnos estaban distribuidos en dos divisiones, A y B, pero en la secundaria, los cursos se unieron formando un solo grupo. Siempre tuvo una buena relación con los profesores y con las maestras. Recuerda una relación de “favoritismo” (EB8) hacia él que venía por un lado, por su buen desempeño académico, y por el otro, porque Julián buscaba “agradar al otro” (EB8). De esta manera, logra el afecto de su profesora Silvia, con quien siempre intentó contactarse, primero porque era la docente a cargo de la materia que a él más le gustaba, Literatura, y además porque “toda ella desprendía un halo... así como misticismo que [Julián] admiraba, entonces comencé la cursada con ánimos de corroborarle lo que seguramente le habían contado las otras profesoras, que yo era genial [...] y tenía que sostener ese discurso, como que tenía la gran presión de agradar al resto”(EB8). Era tal su afán de sorprenderla, que en una ocasión en la que debía escribir un cuento con determinadas características, Julián copió uno, algo que nunca había hecho. En aquel entonces él no lo interpretó como plagio, todavía no había incorporado ese concepto. Estaba entrando en la etapa de descubrimiento de su romance con las historias de suspenso y horror como las de Edgar Allan Poe. Encontró un texto que le gustó, lo reescribió y se lo entregó a la profesora. La devolución que recibió fue la esperada en esos casos, que el cuento debía ser propio. “delicadamente me lo puso” (EB8), dice. A partir de ese acontecimiento, el vínculo entre Silvia y Julián comenzó a fortalecerse. Nace el deseo de compartir gran parte de lo que escribía y ella lo alentaba a seguir leyendo y escribiendo.

Su relación con los profesores fue siempre buena. En todo momento lo vieron como “el maduro del grupo, el que hablaba raro, el que utilizaba términos adultos, alguien a quien recurrir cuando se precisaba ayuda en determinadas cuestiones, lo cual estaba bien, pero me alejaba un poco de la diversión” (EB8). Había que sostener esa imagen de madurez, recuerda. Sus amigos también lo veían como un chico maduro y creían que no le gustaba salir ni divertirse, entonces “no era parte” (EB8). La experiencia con el grupo de chicas de la primaria fue un poco complicada. Ellas estaban fascinadas con Julián, había una especie de admiración

¹³⁴ A partir del año 2004 la Ley Federal de Educación dividió el sistema educativo en EGB (Escuela General Básica) 1, 2 y 3, partiendo de primer año y finalizando en noveno, y Escuela Secundaria con primero, segundo y tercer año. Lo que hoy conocemos como primero, segundo y tercer año de la Escuela Secundaria, antes era parte de la EGB 3, involucrando séptimo, octavo y noveno.

hacia él que se tornaba un poco tortuosa porque se disputaban su amistad. Se peleaban entre ellas, situación que lo incomodaba, “yo caía en la boleada” recuerda, “y me puteaban a mí... era como un elemento a poseer” (EB8), induciendo a Julián a conservar un lugar de sumisión. La situación con sus compañeros fue siempre un poco difícil, por un lado las chicas con esta idea de posesión y por el otro, los varones con su agresividad.

En definitiva, reflexiona, en la primaria estaba en una “etapa más egocéntrica” (EB8), levantado la mano para participar en clase, para leer, para mostrarse, quería sobresalir del resto. La adolescencia inauguró un cambio en Julián, quien toma conciencia de ese egocentrismo y trata de revertirlo. Comenzó a temer más el desagrado que los demás pudiesen sentir sobre él y como estrategia empezó a participar menos en las clases, limitándose solamente a dar una respuesta correcta cuando se lo solicitaban, proceso que se enfatizó mucho más en sus estudios superiores, a tal punto que “el proceso se pasó al otro extremo” (EB8). La secundaria la atravesó casi sin darse cuenta, no se involucró con nada ni con nadie, faltó a cuanta clase pudo, mostró una actitud opuesta a la que había tenido en la primaria. Comenzó a establecer vínculos con sus compañeros y, en ocasiones, a “chocar ideológicamente” (EB8) con algunos docentes y a sentirse identificado con otros. Sin duda, las personas con las que estaba en desacuerdo eran aquellas que le generaban rechazo, provocando un cierre total a lo que ellos intentaban enseñar. Asistió a una escuela pública de la ciudad de donde trae algunos recuerdos. Tuvo a un profesor de periodismo, antiguo periodista de un diario local y amigo de un intendente marplatense, que tenía una visión muy conservadora de todos los temas que trataban en clase. En una etapa de la vida de Julián en la que él se estaba descubriendo y encontrando a sí mismo, el profesor hizo un comentario muy desafortunado referido a la moral en relación a la sexualidad sin haber definido previamente qué se debía entender por moralidad. De esta manera, Julián comienza a cerrarse a todo lo que este docente decía, y sin haber expresado su propia opinión, se llamó al silencio. También se encontró otros docentes muy diferentes a este. Recuerda a su profesor de Artes y Estéticas Contemporáneas, quien “sin dar clases de excelencia, presentaba cosas interesantes, no sentía que nos subestimara en lo intelectual, lo que me hacía respetarlo mucho” (EB8). Les mostró la cultura desde una perspectiva antropológica, un abordaje distinto al que habían hecho otros docentes. “Era un tipo que nos escuchaba y llevaba ideas. Llevaba una escultura, un cuadro y nos ayudaba a interpretarla [...] siempre lo agradecí” (EB8).

Julián afirma que su biografía escolar tuvo una gran influencia en la construcción de su identidad personal y profesional generando un efecto directo en su experiencia pre profesional. Sus vivencias escolares, reflexiona, luego de los vínculos primarios generados en

la niñez, son sus experiencias más importantes, sobre todo desde el lado afectivo. Recuerda haberse topado con cierta hostilidad en sus compañeros de primaria y de secundaria, como consecuencia, Julián paulatinamente inició un repliegue sobre sí mismo, evitando atraer la atención de los demás buscando eludir cierta “agresión recibida” (RE8), volviéndose muy observador y crítico de su entorno. El reencuentro con el aula, al realizar sus primeras prácticas, disparó las imágenes del recuerdo; trajo aparejada mucha ansiedad, que ya habitaba en su cuerpo desde su paso por la primaria. Su desafío fue entonces, tratar de superar vivencias escolares hostiles como alumno y poder posicionarse en el mismo espacio, pero en esta oportunidad desde un nuevo rol, como docente. Así, su reto no versaba en cómo implementar ciertas actividades, sino en cómo superar ciertas experiencias del pasado.

Como vimos anteriormente, su relación con los docentes de primaria y de secundaria fue siempre buena. En ocasiones, se sintió identificado con algunas maestras o profesores, hasta ha sentido adoración. Sin embargo, supone que esta huella tan clara de algunos vínculos y experiencias positivas con “docentes entrañables” (RE8) impactó negativamente en su primer acercamiento a la docencia. Julián buscaba agradar a sus alumnos y recibir su aprobación de la misma forma que lo hacía con sus maestros. Con el paso del tiempo, aprendió a encontrar un balance entre la capacidad y la voluntad de establecer una conexión genuina con los estudiantes, con este *querer agradar* y el “ejercicio de la autoridad” (RE8) para establecer ciertas pautas y límites esenciales para el trabajo cotidiano. Julián observa que su experiencia como alumno le ayudó a comprender que entablar un vínculo donde haya espacio para el diálogo horizontal, humor y confianza es una muy buena herramienta para incentivar a los alumnos a comprometerse con las clases. Pero también tuvo que entender que, indefectiblemente, hay espacios y momentos para garantizar el respeto por las normas de trabajo y sociales que él subraya como esenciales para el desarrollo de las clases.

Encuentra tres rasgos de su biografía escolar presentes en sus clases: el humor, involucrar los intereses de los alumnos en el aula y la valoración de sus capacidades intelectuales. El humor, a su entender, es una herramienta valiosa para generar un buen clima en el aula, para captar la atención de los estudiantes y hasta “para ganar su respeto [...] además genera un ambiente de cierto disfrute que permite que el trabajo sea más fluido” (RE8). Tomar en cuenta los intereses de los alumnos constituye otra herramienta de uso frecuente en sus clases (RET8), ya que sirve como disparadores de muchas actividades, sobre todo de conversación y de escritura. Vuelve a evocar a su profesora más querida en octavo y

noveno año¹³⁵, Silvia, de Lengua y Literatura, que fue la primera en su experiencia escolar que generó espacios para involucrar en el aula lecturas, actividades y temáticas relacionadas con los intereses de los estudiantes. Julián recuerda haber puesto un especial esmero en las clases de Silvia y le encanta creer que las mismas han tenido una fuerte influencia en la construcción de su perfil docente. Asimismo, Julián asegura que es importante no subestimar a los alumnos y plantearles actividades desafiantes, permitir a quienes manifiestan ganas de saber más o de hacer más, que lo hagan.

Cuando piensa en la “buena enseñanza”, aunque admite que es un concepto que no llega a comprender en todo su espectro, tiene presente en su recuerdo a la profesora de Lengua y Literatura de octavo y noveno. Ella siempre planteó consignas de trabajo de forma tal que quien quisiera resolver las actividades con la dedicación estrictamente necesaria para aprender, fijar o practicar los temas, pudiera hacerlo. Pero también siempre dio el espacio a que, quienes sentían pasión particularmente por la literatura, pudiesen utilizar un material más ambicioso, buscar formas más profundas o formales de analizar ciertas cuestiones, sobre todo en los espacios de creatividad y expresión como la escritura de textos propios, crónicas, notas de opinión, entre otras actividades. Todo esto iba acompañado, además, por la “naturaleza extraordinariamente dulce y generosa de esta profesora” (RE8). Julián lleva frescas en su memoria las clases de Silvia, que aún lejos en el tiempo, permanecen gracias al trabajo realizado por esta docente.

Ya en la facultad, no buscaba agradar, por el contrario, temía desagradar. De esta manera, minimizó su participación por temor a equivocarse o que al docente no le complaciera su respuesta. Recuerda una profesora con una dinámica particular de enseñar, ya que tiende a exponer al alumno que comete algún error. Así Julián se llama al silencio, no interviene en sus lecciones. Sin embargo, hay otras, [nombre de la profesora] cuyas clases “pasan volando [...] me sorprende la hora. Hay en ella una especie de humanidad e inteligencia, una increíble capacidad de tratar con la gente” (EB8), logra combinar relaciones personales con excelencia académica y hace que “un error no sea vergonzoso [...] y en ese contexto uno participa mucho más y se olvida de sus temores” (EB8).

Relata que en el Profesorado de Inglés hay un cierto rumor con respecto al hecho de ser varón. El número de alumnas superan ampliamente al número de hombres, por eso se cree que a estos últimos les “hacen [la carrera] más fácil porque hay menos” (EB8) y que de alguna manera se valora y se busca activamente que se inscriban. Es un mito, afirma, nada de

¹³⁵ Son los equivalentes a segundo y tercer año de la Escuela Secundaria actual.

eso es verdad. Nada ha cambiado en su carrera producto de ser varón. Se considera a sí mismo un militante de las cuestiones de género y sostiene su igualdad. Tal vez, en los colegios hay una especie de “curiosidad” ante el Profesor de Inglés, incluso se cree que inspiran más respeto, aunque esto último también es un mito, agrega.

Al mirar hacia atrás, recuerda que al comenzar su carrera no “tenía mucha idea de donde me [se] estaba metiendo” (EB8), solo se conformaba con aprender la lengua y si en el recorrido podía leer alguna novela, se consideraba más que satisfecho. Se imaginó que al terminar el profesorado iba a hablar como un nativo, expectativa que no ha logrado cumplir. Sin embargo, reconoce haber aprendido muchas cosas tanto desde lo lingüístico como desde lo pedagógico. Disfrutó mucho haber cursado las materias relacionadas con literatura, no solamente por su inclinación temprana en ese campo disciplinar sino también porque las clases toman más forma de taller que de instrucción de lectura y se trabajan muchas cuestiones sujetas a la interpretación personal. Siente que es un espacio en el que cada alumno puede volcar mucho de sí, en el que se genera una atmósfera de trabajo ameno y placentero (EF8) y es así que cuando da sus clases, evoca ese clima y busca trasladarlo (RET8).

Se remite a un profesor del Área Cultural a quien califica como excelente y agradece como alumno que un docente “sepa tanto, que tenga calidad académica, que lo que enseña lo haga con pasión [...] podría decir que todo él exuda amor por la literatura [...] te das cuenta que es la persona indicada para el lugar adecuado” (EB8). También guarda en su memoria gratos recuerdos de otra docente del profesorado, a quien caracteriza por su sensibilidad, empatía, su habilidad para enseñar y su tacto; la reconoce como muy trabajadora y “eso también se nota y se agradece” (EB8). Siente que lleva impregnadas algunas cualidades de esta profesora, por ejemplo, en la disponibilidad permanente para las correcciones, o en brindar alguna corrección extra (EF8), o en la flexibilidad para que las clases desemboquen en cuestiones no planificadas. Julián se daba cuenta de que las clases de esta docente, a pesar de estar preparadas de antemano, por algún motivo siempre derivaban en otro tema “y ella dejaba que eso suceda” (EB8). A Julián le encantaría que, más allá del nivel de conocimiento que el haya podido adquirir, sus estudiantes se den cuenta que a él le gusta lo que hace y que lo hace con pasión.

Julián resalta que sufrió mucho el paso por las residencias, ya que se le manifiestan varios síntomas físicos relacionados con su ansiedad. Lamentablemente no guarda buenos recuerdos de su paso por Residencia Docente I. Las realizó en un sexto año de una escuela privada de Mar del Plata, y lo que más sufrió fue el stress provocado por la incertidumbre de

aprobar la materia. Su tutora guardó mucho silencio al respecto hasta el final de la cursada, y eso le afectó. Él hubiese preferido haber recibido alguna señal, “alguna punta” (EB8) para dejarlo tranquilo de que terminaría la cursada exitosamente. Pero, por otro lado, recuerda la actitud de los alumnos quienes a diario le manifestaban que sus clases eran interesantes, que se sentían a gusto, que aprendían. En definitiva, el aliento de los chicos fue vital para hacer su experiencia más placentera.

Realiza sus Residencias Docentes II en el nivel III del Laboratorio de Idiomas de la Universidad Nacional de Mar del Plata con un grupo de aproximadamente 10 adultos que tienen entre 25 y 30 años, o tal vez un poco más. Recuerda que le sirvió y le aportó mucha calma el período de observación previo al dictado de sus propias clases. Pudo apreciar que la profesora del curso tenía una forma de enseñar muy afín a su propio estilo, y que a los alumnos parecía gustarles y servirles. Disfrutó mucho una actividad que elaboró en torno a un cuento de Edgar Allan Poe, en la que armó preguntas, preparó diferentes disparadores para la interpretación, y buscó formas de ayudar a los alumnos a abordar el texto. Los estudiantes se involucraron y también disfrutaron de la actividad. Así Julián reflexiona que esta experiencia en Residencia Docente II junto con trabajos que está realizando con grupos similares, está influyendo sobre la dirección que le dará a su carrera: la enseñanza a adultos. Ya sea en escuelas, institutos o de forma particular, paulatinamente comienza a involucrarse con este grupo etario y nota que lo disfruta.

La primera MTE la realizó en la Escuela Secundaria número 15, en un primer año, fue con una actividad muy cortita y no muy memorable. Sin embargo, le agradó su paso por la segunda MTE, que realizó en un Centro de Formación Profesional con un grupo de adultos, de 25 años de edad o más. Julián sintió que la carga de tensión que tenía al enfrentar esta MTE había sido mucho menor que en Residencia Docente I, tal vez, porque no fue observado por un tutor, solamente le corrigieron los planes. La profesora a cargo del curso, “una santa” (EB8), le ofreció ayuda a pesar de que ella no estaba obligada a hacerlo. Lo hizo sentir muy cómodo, dejando muy en claro que ella no estaba allí para evaluarlo; lo consideró como a un par. También fue muy ameno el clima con los alumnos, “gente que por ahí está laburando en laburos no tan piolas, es gente que necesita recibirse [...] le ponían onda. Estaban estudiando Turismo e Inglés, y les interesaba” (EB8). Fue una experiencia muy enriquecedora: Julián percibió que lo que les enseñaba les servía para su profesión, que ellos eran curiosos y estaban deseosos de aprender, que les interesaban sus actividades. Todo esto contribuyó con el *fluir* de la clase. Fue una vivencia que disfrutó mucho y con gusto hubiese dado otra clase más.

Julián comienza a trabajar en la docencia en el año 2011, al mismo tiempo que realiza sus primeras MTE. Lamentablemente inició la docencia en un instituto que “funcionaba mal, se manejaba más como una empresa que como un lugar de enseñanza” (EB8). Los grupos no estaban bien divididos por edades o por niveles. Tampoco tuvo a alguien que le ayudase a preparar las clases. Recurrió a lo que había aprendido en la facultad y a los recuerdos de su experiencia escolar. Sintió que las materias del Área de Formación Docente le eran útiles, se encontró fortalecido con respecto a los conocimientos necesarios para abordar un tema, cómo trabajar profundamente con un texto o cómo presentar un tema gramatical. Se percibía formado y “sostenido por la teoría” (EB8). Por otro lado, en su paso por la escuela, había sido muy observador, y había aprendido algunos aspectos a tomar en cuenta en el aula. Tuvo la misma profesora de Inglés desde cuarto a noveno año de EGB, tiempo suficiente para observar cómo ella se manejaba: tenía siempre un mismo patrón para cada lección y Julián logró aprender mucho, tanto con respecto al idioma como con el manejo de clase. No era profesora, recuerda, pero él asegura haber aprendido igual, por ejemplo, cómo revisar ejercicios, usar el pizarrón o hacer una pregunta para ver si se había comprendido el tema. Él se daba cuenta que eran cosas básicas, pero acudió a esos recursos cuando los necesitó.

Estaba un poco preocupado por no cometer errores, porque los alumnos se dieran cuenta de alguna “falencia” (EB8) suya o que le preguntasen algo que él no supiese responder; la ansiedad lo perseguía. Con el tiempo, la situación fue cambiando. Julián se comenzó a sentir más seguro, a animarse a hacer actividades diferentes, más desafiantes, como juegos, por ejemplo. Empezó a atreverse cada vez un poco más y a dejar que su creatividad fluya y tome protagonismo.

Siente que hubo un cambio en su propio paradigma con respecto a la enseñanza y al aprendizaje. Ahora se cuestiona más para qué educar, o incluso para qué sirve la educación o cómo repercute la educación de esa persona en alguien más o en la sociedad. Está en una etapa en la que ya no se pregunta permanentemente cómo está enseñando inglés, sino para qué le va a servir a esa persona lo que él le está enseñando. Julián no planifica por escrito. Afirma que a sus clases las piensa y las elabora mucho en su mente. Puede ser tanto en un largo viaje en colectivo como en su casa. Trata de buscar textos auténticos, que resulten interesantes a los alumnos, luego los trabaja desde distintos ángulos, desde el debate, la gramática o la lectura. Le agrada usar películas y cuentos para los que diseña diferentes actividades que ayuden a la comprensión.

Al momento de la entrevista Julián está enseñando en talleres extracurriculares de una escuela privada de la ciudad. Sus alumnos tienen aproximadamente entre 10 y 11 años de edad. Siente que es difícil mantener la disciplina. Aclara que no le interesa tener a todos los alumnos callados y quietos pero sí “garantizar un volumen y un ambiente de trabajo tranquilo” (EB8). Admira a compañeras de trabajo que lo hacen muy naturalmente. Cuando no le prestan atención, cuando “no me [le] dan bola” (EB8), se siente angustiado ya que “no le sale” (EB8) enojarse y no encuentra la manera de tranquilizarlos. Los contenidos para los talleres los deciden los propios docentes de acuerdo con las necesidades de los grupos. En sus clases busca incorporar nuevas alternativas. Por ejemplo, al trabajar con el núcleo temático de *cuentos de hadas* trata de subvertir las cuestiones de género, de romper con las expectativas de las convenciones conocidas de los cuentos, presentando historias alternativas, como una versión diferente a la tradicional Cenicienta. Así incorpora nuevo vocabulario sin perder de vista la estructura de la narrativa.

Su fuente de motivación proviene de los alumnos cuando nota que les sirve lo que están haciendo en el aula, que les resulta relevante, cuando preguntan cuestiones que él no había considerado y eso lo conduce a una nueva explicación: “quiere decir que fueron más a fondo aún, eso [lo] motiva un montón [...] cuando noto que están ahí, que están involucrados, que están presentes” (EB8). El hecho de que le pregunten, ya es una recompensa para él así como lo son la participación y el interés. Le encantaría llegar a fin de año y escuchar de boca de sus alumnos que les sirvió el curso, la materia o la experiencia.

Seguirá ejerciendo la docencia mientras le reporte placer, mientras lo haga bien. Asegura aprender día a día y trata de formarse, de implementar lo que ha estudiado y puesto en práctica en su formación docente inicial. Siente que tiene que direccionar su carrera en busca de superación, que cuanto más se forme, más estudie o especialice sus conocimientos mejor va a llegar al lugar donde se sienta más cómodo e intelectualmente estimulado. Tal vez ese lugar sea el nivel superior, no necesariamente universitario, añade. Julián cree que aún tiene mucho que mejorar y nuevos caminos por recorrer.

Desea cerrar esta historia con un poema de Francisco Luis Bernárdez, poeta y diplomático argentino, uno de los favoritos de su papá y que a él también le gusta mucho, no sólo por la belleza y musicalidad de sus palabras, sino también porque su enseñanza le ha resultado útil en varios momentos de su vida.

Para recobrar

Si para recobrar lo recobrado
debí perder primero lo perdido,
si para conseguir lo conseguido
tuve que soportar lo soportado,

si para estar ahora enamorado
fue menester haber estado herido,
tengo por bien sufrido lo sufrido,
tengo por bien llorado lo llorado.

Porque después de todo he comprobado
que no se goza bien de lo gozado
sino después de haberlo padecido.

Porque después de todo he comprendido
que lo que el árbol tiene de florido
vive de lo que tiene sepultado.

*La historia de Fede*¹³⁶

La primera impresión que tenemos de Fede: es una persona callada, tranquila y respetuosa, y así se mantiene a lo largo de todo nuestro proceso de investigación. Tiene 32 años, nació y estudió en Mar del Plata. Comenzó su escolarización en el Jardín de Infantes Frutillitas, asistió a la Escuela Provincial Número 2, República de México, donde hizo la escuela primaria, para luego continuar sus estudios en la Escuela de Educación Secundaria Número 1. Recuerda haber tenido una buena relación, que aún



¹³⁶ Fede no tiene ningún motivo especial para elegir el nombre que lo represente en esta historia. Simplemente le gusta “Fede”.

mantiene, con sus compañeros: evoca los momentos en que salían antes de hora y llevaban una pelota para ir a jugar a la canchita de cemento que está en la plaza frente a *La Piloto*¹³⁷. El viaje de egresados fue un poco irregular. Por un lado, viajaron las mujeres y, por el otro, los varones, pero no por llevarse mal, sino que en la votación que hacen por las empresas, quedaron divididos; “fue más un capricho que otra cosa” (EB3), además, eran 8 varones, de los cuales viajaron 5. Ni siquiera coincidieron en las fechas con las chicas, cuando unos volvieron, viajaron los otros. Fede insiste en que no hubo pelea alguna, simplemente, no se pusieron de acuerdo. Con los docentes también mantenía una relación cordial, aunque no era su costumbre acercarse mucho a ellos.

Su madre, abogada, quien deseaba que Fede recorriera el mismo camino que ella dedicándose al derecho, lo alentó para que estudiara inglés en un instituto privado desde pequeño y así lo hizo hasta alcanzar 6to nivel. No eligió Abogacía porque no le gusta el ambiente. Su mamá siempre trabajó en Tribunales, primero en Mendoza y luego en Mar del Plata; a lo largo de su vida él escuchó muchas cosas que ella contaba de su ámbito laboral, por eso decide que ese no es espacio para él, “no es tranquilo” (GF3-3). A Fede siempre le gustó la lengua inglesa. Finalmente, la elección de la carrera está signada por una profesora que le daba clases de inglés de forma particular y lo acompañaba a rendir los exámenes a fin de año. Le encantaban sus clases y con ella le fue encontrando el *gustito* a la lengua inglesa. La profesora tenía una “buena llegada” (EB3), aun ahora cuando la cruza después de tantos años, se saludan. Fue ella quien lo marcó para la selección de la carrera. Aunque primero pensó en traductorado, el hecho de ser privado en Mar del Plata fue determinante para descartarlo. Inicialmente se le ocurrió hacer el profesorado y, si le gustaba, luego podría ir pensando en ir a otra ciudad para hacer el traductorado.

Había dos cosas que le gustaban: inglés y dibujar. De hecho, inicia su primera clase de Residencia Docente dibujando una caricatura en el pizarrón, y los alumnos tenían que descubrir de quién se trataba (RET3). Tenía el sueño de trabajar en Buenos Aires en alguna editorial, o ir a Estados Unidos, vinculando la traducción con el dibujo. Pero nunca fue a aprender dibujo, tal vez lo haga en un futuro. Ingresa al Profesorado de Inglés en el año 2000 y su carrera le lleva 14 años con algunas interrupciones. Fede atravesó por algunas cuestiones personales durante su carrera como la enfermedad de su madre, a quien tiene que acompañar durante un año en un tratamiento delicado. Estos acontecimientos personales provocan en él un despertar: “hay que hacer las cosas que a uno le gusta y aprovechar, y no desesperarse; no

¹³⁷ Refiriéndose a la escuela Nro. 1, así es como se la conoce comúnmente.

hacer todo por lo que te digan los demás o porque te da vergüenza [...] hacer lo que te guste y disfrutarlo” (EB3).

Cuando comenzó a cursar las materias de formación docente en el profesorado y a hacer las micro-experiencias de enseñanza –MTE- comienza a descubrir que le gusta enseñar, y decide que quiere ser profesor de inglés, desechando la idea del traductorado. En la medida que comienza a trabajar en la docencia, se va involucrando más en la carrera e incluso, decide hacer más materias que las que venía cursando anualmente: “empecé a tomar la facultad un poco más en serio [...] como que te da fuerza para... ves que te gusta y también poder cursar las pedagógicas de que ves cosas que se relacionan con vos y las podés explicar [...] como que todo empieza a relacionarse.” (EB3)

También menciona a una profesora de filosofía del colegio secundario, cuyas clases eran amenas y allanaba el terreno a sus alumnos al momento de evaluarlos. La clase anterior a un examen, la profesora les leía las preguntas que podría tomar y hacía un análisis y reflexión de las mismas. Los alumnos no podían tomar nota de nada, pero sí podían participar oralmente en la clase. De esta manera, nadie obtenía malas notas. Siempre prestaban atención “terminabas prestando atención y te quedaban... terminaban quedando, porque te quedaban [...] porque lo escuchabas, lo hablaban [...] como que repasaba un poco de todo” (EB3). Esta experiencia sucede antes de 1999 –año en que egresa– y mirándolo en retrospectiva, reflexiona que es algo que no se podría hacer ahora, ya que los chicos esperarían justo ese momento para grabar con sus celulares las preguntas y las respuestas que emergen de la reflexión.

Durante su paso por el Profesorado de Inglés, Fede nota que hay muchos profesores con ganas de ayudar, a los que se les puede consultar dudas en cualquier momento y están siempre atentos y gustosos de responder, o que elaboran muy bien sus clases de acuerdo a las necesidades de los alumnos. Revive una ocasión en la que estaba sentado en un café de la zona de la facultad repasando para un examen final cuando pasa una docente de la carrera que había sido su profesora hace varios años, V. Al verlo no solo se acercó y lo saludó sino que también le ofreció su ayuda ante cualquier duda que tuviese, y agrega “tienen esa actitud que...eso es lo que a mí me gusta y me gustaría hacer eso también” (EB3). Fede también admira esos docentes que sienten y disfrutan lo que hacen “muchas veces he visto profesores que te das cuenta que están disfrutando dando la clase” (EB3)

Sus primeras prácticas en el aula son sus micro-experiencias de enseñanza –MTE–, en el Laboratorio de Idiomas de la UNMdP, con un grupo de adultos; no tiene muchos recuerdos

de esta vivencia. Sin embargo, sí recuerda la primera vez que dio una clase fuera del entorno de las prácticas para el profesorado. Fue en un quinto año de secundaria de una escuela pública municipal. Estaba muy nervioso, aunque dice no se notó. En su afán de vincularse con los alumnos preguntó, uno por uno, cómo les iba en la materia. Si bien no se acuerda de qué tema enseñó, asegura que fue una de las peores clases que ha dado en su vida. Logró dar las dos horas de clase y lo que más lo ayudó fue tratar de estar tranquilo.

Tuvo el agrado de realizar sus segundas MTE en la Facultad de Ingeniería. Disfrutó esta experiencia porque su desarrollo se dio en un espacio tranquilo, todos los alumnos eran adultos, estudiando lo que les interesa. Descubre que ese es un ambiente en el que le gustaría trabajar, tal vez en algún nivel de idioma de otra facultad, o por qué no en la carrera del Profesorado de Inglés. Lo que le interesa es encontrar un lugar en dónde se sienta cómodo y tranquilo.

Las prácticas para Residencia Docente I –RDI– las hizo en un colegio privado de Mar del Plata, en cuarto grado. Admite que fue una de las materias en las que más aprendió en el profesorado “me costó y las sufrí” (EB3). Pudo entender bien cómo planificar y llegar a hacer actividades o pensarlas desde otro lugar. Le encontró sentido a cuestiones de la didáctica que antes había leído y no les resultaban aplicables. Esta experiencia coincide con el momento en el que comenzó a trabajar, entonces pudo aplicar a sus propias clases lo que aprendía en RDI. Encontraba ejemplos propios, los relacionaba y los contrastaba. Veía que las actividades “funcionaban” (EB3). Fue en esta materia donde pudo relacionar toda la teoría aprendida con la práctica. Es en RDI donde empieza a notar un cambio de paradigma propio con respecto a la enseñanza de una lengua extranjera. Tuvo que pensar más en los aspectos comunicativos a desarrollar en las actividades, en profundizar más en las actividades que proyectaba. La planificación de las clases le comenzaban a demandar más tiempo, pero valía la pena, porque notaba que tenía sentido. Afirma que después de hacer RDI y RDII, comenzó a cambiar: modificó sus módulos de trabajo en las escuelas, las actividades, incluyó juegos, incluso hasta editó todo nuevamente usando computadora. Para RDII elige un quinto año en una secundaria privada de la ciudad, donde tiene que trabajar con el núcleo temático “deportes” y el tema gramatical “Presente Perfecto” en un aula de 27 alumnos. Su tutora le sugirió incluir juegos. En un primer momento a Fede le incomoda la idea. Considera que los chicos son bastante grandes para juegos. Sin embargo, cuando logra insertar una veta lúdica en sus clases, se da cuenta que los alumnos “se enganchan, que son muy competitivos y eso está bueno también” (EB3). De hecho, comienza a implementar juegos en sus propios cursos de secundario, donde también puede apreciar cómo los estudiantes logran motivarse.

Al finalizar sus prácticas para RDII, Fede reflexiona que ha sido una experiencia muy positiva, aunque al comienzo se encontró con algunas dificultades, como por ejemplo, la planificación de las clases. Su tutora le pidió que trabaje junto a dos compañeras que estaban haciendo las prácticas en el mismo colegio y en el mismo año, pero en otra división. De esa manera, podrían compartir ideas y experiencias, pero manteniendo cada uno su propio estilo y tomando en cuenta las necesidades de cada grupo en particular. Inicialmente, Fede creyó que una situación así iba a ser un tanto “problemática” (IF3), ya que tenía que ponerse de acuerdo con otras dos personas para llegar a obtener un producto final, la planificación. Para su sorpresa, esta etapa no presentó complicación alguna, por el contrario, el compartir con otros practicantes sus inquietudes, dificultades y sus fortalezas, enriquecieron fuertemente los planes que debían presentar a su tutora. Algo similar le sucedió con los grupos de reflexión¹³⁸: inicialmente tuvo la impresión que esas reuniones no iban a contribuir en su aprendizaje o a sacar las dudas que le surgieran al realizar sus prácticas, sentía que necesitaba encuentros más personalizados, individuales. Sin embargo, comenta, “las sesiones colaborativas resultaron ser una buena estrategia para reflexionar acerca de nuestras clases, en la que no solamente aprendimos de nuestros propios errores sino de las dificultades que iban encontrando nuestros compañeros [...] y así los encuentros fueron muy beneficiosos para mí” (IF3). También valora el aporte de su tutora y su compañera quienes estuvieron alentándolo permanentemente. Reflexiona que el trabajo colaborativo fue muy útil durante ese proceso y contribuyó a construir una atmosfera relajada y de camaradería que afianzaban la confianza adquirida de cada practicante.

Se siente agradecido por el grupo de alumnos que tuvo en la escuela privada en donde hizo sus prácticas para Residencia Docente II. Recuerda que si bien eran un “poquito charlatanes” (IF3), lo ayudaron mucho generando un clima de trabajo cómodo. Asimismo, sostiene que su propio “estilo calmado” (IF3) colaboró mucho en algunas situaciones que se presentaban en la clase en la que los alumnos hablaban demasiado y costaba un poco explicar. Cree que también los juegos implementados contribuyeron a generar el clima agradable logrado y a encontrar una actitud muy positiva en los alumnos. Relata: “me sentí muy bien en mi primera clase. Los primeros minutos de la clase estaba un poco nervioso, pero luego observé que los chicos estaban trabajando bien, estaban disfrutando la tarea, es ahí cuando me relajé. Me sentí muy cómodo. Aunque sé que tengo varias cosas para mejorar, estoy contento

¹³⁸ Sesiones de *feedback* con su tutora y el grupo de compañeros que realizaban las prácticas en la misma institución.

con la manera en que se desarrolló la clase.” (DC3). Por otro lado, narra que no se sintió muy cómodo con la presentación del punto gramatical en su segunda clase, reflexiona que aún debe aprender a trabajar desde el contexto, con el texto en lugar de explicar oraciones aisladas “me di cuenta que no había trabajado lo suficiente con la entrevista [que había planeado desarrollar en la actividad], lo tendré en cuenta para la próxima clase” (DC3). Destaca que durante sus prácticas y dentro del grupo de reflexión, descubre cuán importantes son las aperturas y los cierres en cada clase. Las aperturas de sus clases se fueron tornando cada vez más atractivas y motivantes. Fede se sentía más entusiasmado porque notaba cómo los alumnos lograban “engancharse” (DC3) y la hora transcurría de manera animada. Su pareja pedagógica y su tutora siempre recuerdan la apertura de su primera clase en la que dibujó la caricatura de un deportista. En silencio, mientras los alumnos estaban acomodándose luego del recreo, Fede comienza a dibujar una caricatura. Poco a poco, los alumnos van haciendo silencio intrigados por lo que el nuevo practicante estaba haciendo. Al finalizar, Fede se da vuelta y revela el dibujo. Era un famoso deportista argentino. Inmediatamente los alumnos descubren su identidad. Fede aprovecha para iniciar un debate en torno a las cualidades de este deportista; así, con entusiasmo, logra iniciar su primer encuentro. Todos los alumnos atentos y maravillados por su dibujo.

Fede admite no ser tan afectivo o, al menos, no exteriorizarlo. Se compara con Joy, quien a menudo abraza a la gente, sobre todo a sus alumnos. Agrega que si bien él siempre termina estableciendo un buen vínculo con sus alumnos, necesita tiempo, quiere ser auténtico. Dice que “en mí sería falso ir a los treinta y abrazarlos y darles un beso.” (EB3), “me parece muy importante ser ... natural o auténtico porque por ahí las cuestiones si las vas forzando, por ahí vas a desilusionar a los alumnos o ellos a vos, porque también es algo ficticio [...] tenés que ser vos” (GF3-1). Hoy Fede trabaja en dos colegios, uno privado y el otro del estado. En ambos su relación con los chicos es buena. Se siente cómodo en ambos lugares, se lleva bien con sus colegas y con los directivos. Está tranquilo. Asegura que cuando se siente a gusto con los chicos, cuando ellos responden, va contento a trabajar y es donde le salen las mejores clases; es entonces cuando se siente un buen docente. Recuerda una ocasión en la que estaban próximos a las mesas de examen y dos alumnas que él había tenido en años anteriores se acercaron a consultarle acerca de la materia. No eran sus estudiantes en ese entonces, sin embargo, se acordaron de él y tuvieron la confianza necesaria para pedirle prestado el libro y hacerle preguntas acerca de un tema de la materia. Si bien este es un evento en el que prima lo académico, Fede recupera la buena relación con las alumnas, más allá del contenido “que me

hayan venido a buscar a mí, eso, eso me gustó [...] como que me tienen en cuenta o he caído bien cuando estuve... no sé” (EB3).

Fede planifica sus clases utilizando un punteo de los temas a seguir, con títulos o palabras sueltas “durante la clase no puedo andar leyendo toda la descripción” (EB3); le pone horario aproximado a las tareas para ir llevando un control del tiempo utilizado, así se siente más organizado; utiliza el Diseño Curricular de la Provincia de Buenos Aires en su planificación anual. En uno de los colegios en los que trabaja, en el de gestión privada, son tres profesores. Si bien cada uno enseña en años diferentes, se reúnen para acordar contenidos y bibliografía a emplear. A Fede le gustaría tener más tiempo para destinarle a la preparación de sus clases. La facultad no le permite dedicarse a sus propios cursos como quisiera, pero confía, que una vez que se gradúe, podrá hacerlo. En ocasiones no le gustan las actividades que prepara, porque siente, cada vez con más fuerza, que no están bien desarrolladas, argumenta que: “me gustaría [...] ponerme a pensar más las clases, dedicarme un poco más de tiempo porque también hay veces [...] no me gustan las clases que he dado y me doy cuenta de eso, me falta tiempo” (EB3). A menudo suele reflexionar sobre su trabajo y toma como parámetro las respuestas de sus alumnos, si han participado o no, si “están con el telefonito” (EB3), si han seguido la clase, cómo se siente él y así se da cuenta si algo está saliendo bien o mal. Suele anotar en el primer papel que tiene a mano qué actividad gustó o cual no.

Su expectativa es trabajar donde se sienta cómodo y a gusto. Al momento de la entrevista Fede no tiene pareja ni hijos, el dinero que recibe de su trabajo es para él. Solo le interesa tener una vida mejor, más cómoda. Tampoco quiere estar corriendo de un lado para otro. Cuando tiene horas libres prefiere hacer alguna caminata, o tomarlo simplemente como tiempo de ocio “porque sino vivís para trabajar nada más y no te relajás nunca [...] mi expectativa por ahora es eso, hacer cosas que en las que esté cómodo y que me gusten y no sobre-exigirme si me pongo algún objetivo como el viaje, [...] cuando termine [la carrera] quiero trabajar mucho para poder viajar” (EB3).

Siempre tuvo que adaptarse a un entorno femenino, desde el secundario, cuando eran solo 8 varones y 15 mujeres. Al comenzar el profesorado, recuerda, eran 3 “y eso era mucho, ser 3 varones” (EB3) en una carrera que se caracteriza por tener mayoría femenina. Luego, en la medida que cursa las materias, se encuentra en ocasiones solo, rodeado de 20 mujeres. También le pasa en los colegios donde trabaja, sobre todo en primaria, habitada por mayoría femenina: la secretaria, la directora, las maestras, y él, el profe de inglés. Cuando organizan salidas suele ser el único varón, a lo sumo dos, lo mismo sucede en las reuniones. Desde el

primer día, tanto en el profesorado cursando las materias como en los colegios en su rol de profe, todos recuerdan su nombre. Además, en la carrera, tienen muchas lecturas sobre el feminismo “nunca un Drácula, Frankenstein, [...] el Señor de los Anillos ¿por qué el feminismo? [...] porque acá también pasa que todas las profesoras son mujeres, pero no sé si será por eso” (EB3).

Algo que capitaliza de su paso por la facultad y va más allá del aprendizaje que le brindó cada materia, es que valora el docente que está porque le gusta, más allá del status que la universidad le otorgue. Recuerda por ejemplo a una profesora, C, quien se apasiona en sus clases “yo salía de sus clases con dolor de cabeza, pero por todo lo que había escuchado. Sus clases pasaban muy rápido” (GF3-2). Reflexiona que cuando un docente da sus clases con pasión, se nota y el alumno las disfruta y lo valora.

Fede reflexiona que su biografía escolar ha influido positivamente en su práctica, considera que ha aprendido tanto de sus errores como de sus aciertos y que, en ocasiones, las cuestiones que se presentaron como más difíciles en su carrera fueron las que luego más contribuyeron en su progreso. Uno de los rasgos que más tiene presente de su biografía escolar y que cree que se manifiesta en sus clases como docente, es la *buena relación* que mantiene con la mayoría de sus alumnos. Atribuye esta cualidad, en parte, a experiencias no muy felices con algunos profesores suyos, ya que entiende que cuando sus propios docentes no tenían una comunicación cordial y fluida con los alumnos o no mostraban interés en relacionarse con ellos, no lograban motivarlos. Él busca capitalizar esta experiencia y revertir esta situación creando un buen clima en la clase para favorecer la relación y comunicación dentro del aula. Considera que “llevarse bien” (GF3-3) con los alumnos, hacer que se sientan cómodos, es más importante que enseñar un punto gramatical. Fede decide cerrar su historia con una conocida frase que él considera que guía su mirada acerca de la vida:

Carpe Diem

Seize the day

Nació en Capital Federal, actual Ciudad Autónoma de Buenos Aires, hace 31 años. Su padre finalizó sus estudios secundarios y su madre alcanzó la educación superior obteniendo el título de Maestra de escuela primaria. Laura realiza su educación inicial en el colegio Sagrada Familia y la primaria en el colegio Monseñor Aneiros, donde también cursa primer y segundo año de la secundaria, ambas instituciones se encuentran en la Ciudad de Buenos Aires. No guarda muchos recuerdos de aquella época, al menos no de docentes que la hayan marcado. Sus únicas memorias de aquella época se remiten a acciones que ella nunca replicaría, como por ejemplo, cuando un alumno no entendía un tema le decían “si no entendiste, alpiste, perdiste” (EB9), o hacer sentar a un alumno en el medio del patio con su banco por “portarse mal en clase” (EB9). Sí recuerda a sus compañeros, con quienes tuvo muy buena relación mientras vivió en Buenos Aires y, de hecho, aún sigue en contacto con ellos. A los catorce años se muda. Ya en Mar del Plata termina sus estudios secundarios en la Escuela de Educación Técnica número 4, Alfonsina Storni, donde encuentra algunas dificultades para relacionarse con sus compañeros. Estudia inglés en dos institutos privados. Primero, en el Instituto Oliver y luego en el Instituto de Cultura Inglesa donde finaliza sexto año para luego comenzar su carrera en la Universidad Nacional de Mar del Plata, donde ha logrado estrechar vínculos afectivos, hasta el punto de hacer “grandes amigas.” (EB9).



Le costó decidir qué quería hacer con su futuro. Egresó de un colegio secundario como Técnica en Industria de la Alimentación (orientación en pesca) y luego se inclina por una carrera humanística. Reflexiona que tal vez sus padres no tomaron decisiones muy acertadas con respecto a los colegios que escogieron para ella, no recuerda haber dialogado acerca de esas elecciones y ni de su futuro con ellos. Tampoco se acuerda que hayan influido en sus preferencias, “mientras estudie, está bien” (EB9) le decían. Al entrar al Profesorado de Inglés, no estaba muy segura acerca de si le gustaría la docencia. Solamente se decidió porque le gustaba el idioma, pero “no por amor a la enseñanza” (EB9). El amor que en un principio se

¹³⁹ Laura no tiene preferencia alguna por el nombre que puede usar en la historia y nos permite a nosotros asignarle uno. Lo hacemos pensando en la coincidencia con la primera letra de su nombre real.

escondía, fue aflorando en la medida que pasaban los años, con docentes del profesorado que lograron dejar una marca en ella, sobre todo, cuando Laura ya había comenzado a enseñar.

Considera que toda biografía escolar deja huella en cada uno de nosotros, pero está en cada individuo qué tomar y qué no de esas trazas. Está convencida de que lo más importante en la docencia es “enseñar con pasión, dedicación y llegar al alumno un poco más allá de lo que quiero que el alumno aprenda, más allá del diseño curricular” (RE9). No azarosamente las docentes que más recuerda son aquellas que demostraron su pasión por enseñar, por su forma de dar una devolución al alumno, ya que siempre encontraban algo positivo para resaltar; también evoca a aquellos que se toman el tiempo para dar sabios consejos. El que más recuerda es el que le dio una profesora del Área Cultural del Profesorado de Inglés, que le dijo “no dejes la materia, que la materia te deje a vos” (RE9). Resalta que las asignaturas más influyentes en su carrera fueron: Comunicación Integral, Literatura y Residencia Docente II, básicamente por la forma en que se dictan las clases, por la calidez de los profesores, “por despertar en mí un interés especial, por la pasión con la que se enseña” (EB9). También recuerda aquellos docentes que le han cambiado la perspectiva de sus análisis; hoy mira una película y la analiza críticamente, logra ver un mismo problema desde dos ángulos diferentes. En ocasiones, narra, “nos dejamos influenciar por algo que vemos en una película” (GF1-9), pero ahora se siente preparada para ver lo mismo desde otro lugar, “lo entendés de una manera distinta” (GF1-9). Vuelve a recordar a sus docentes del Área Cultural del profesorado, especialmente a una profesora que califica como “transformadora” (GF1-9), porque en sus clases “ella se expresa mucho y muestra como que se desvive, el grupo que trabaja con ella es como más cálido, que se interesa más por los alumnos y eso, sumado a la crítica de la película, es transformador” (GF1-9). Imagina la situación en esta cátedra con estos docentes en particular, ejemplificándola con una cajita que se rompe y “nos vemos como personas” (GF1-9).

Las MTEs para el Área de Formación Docente las realiza primero en el Instituto Biltmore, institución en la que dan clases de inglés fuera del circuito de las escuelas, luego en la Escuela Primaria número 6 y finalmente en un colegio de gestión privada de la ciudad. Si bien no recuerda nada en particular, tiene presente que fueron buenas experiencias. Fue en ese entonces cuando comienza a ejercer la docencia. Estaba cursando su segundo y tercer año de la carrera. Fue una etapa en la que sintió muchos nervios compensados con la alegría de encontrarse en un aula, en un nuevo rol. En aquel momento su principal preocupación fue la reacción de los alumnos frente a lo que ella preparaba para la clase y le intrigaba saber cómo la veían ellos, sus opiniones con respecto a su práctica.

Siempre trabajó sola al momento de planificar, con excepción de Residencia Docente I cuando tuvo la oportunidad de hacerlo con su compañera, siempre con la colaboración de su tutora. Su aprendizaje frente al aula fue en el día a día; siempre está incorporando cosas de sus alumnos y de las diferentes situaciones que emergen en el aula. De esa forma, desde su aprendizaje cotidiano, experimenta, prueba y logra hacer cambios en su práctica docente. Siente que con el paso del tiempo y su crecimiento dentro del profesorado su mirada con respecto a la enseñanza ha ido cambiando. Ahora se pregunta qué es lo que el alumno necesita y qué es lo que ella desea enseñar “y de ahí parte todo” (EB9). Ha aprendido a ser más crítica de los libros y de los distintos autores que lee y se va dando cuenta de que cada docente impacta sobre el alumno, y que si sabe cómo abordar esa influencia, la experiencia se enriquece.

Las prácticas para Residencia Docente I las hace en una escuela primaria pública de la ciudad, en un 6to año. Realiza sus Residencia Docente II en el segundo nivel del Laboratorio de Idiomas de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Relata que la etapa de observación a su propio curso y, luego, a su pareja pedagógica fueron muy fructíferas porque pudo aprender de ambas experiencias. Por un lado, observar a su grupo la ayudó a identificar las actividades que más se adecuaban a ese contexto en particular, cómo secuenciarlas de manera que no resulten una sobrecarga para el alumno y acercarse a los diferentes estilos de aprendizaje. También esa etapa le brindó la oportunidad para ponerse en los “zapatos de los alumnos” (IF9) ayudándola a identificar las fortalezas y debilidades en una clase. Los encuentros con la tutora fueron enriquecedores. Compartir experiencias y conversar acerca del diseño de los planes, la ayudaron a crecer, a ser más consciente de todo lo que sucede en el aula, a cuestionarse a sí misma y ser más crítica de lo que los docentes hacen en el aula o cuando preparan sus clases. Bajo un clima cómodo y ameno, se sintió identificada con lo que los otros practicantes contaban mientras que a ella le pasaba lo mismo, en cierta manera fue un alivio ver que todos cometen los mismos errores. La etapa de planificación fue dura pero nunca se sintió sola gracias al apoyo y guía de su tutora. Admite que durante toda la experiencia de residencia tuvo sentimientos cruzados que iban del nerviosismo y ansiedad ante lo que se podría generar en la clase, a la felicidad por los logros obtenidos tanto por ella como por los alumnos y alivio al saber que “las cosas habían salido bien” (IF9).

Laura ahora mira hacia atrás y contempla el camino recorrido: asegura que está satisfecha con todo lo que ha logrado y crecido; ha cumplido muchas de sus expectativas,

entre ellas, la de realizar una carrera universitaria. Durante la vorágine de la carrera no podía ver claramente el camino que estaba recorriendo. Tantas materias para cursar... algunos fracasos, no le permitían darse cuenta de las metas que estaba alcanzando. Considera que todavía tiene mucho para aprender y para lograr, pero desea profundamente nunca dejar de tener expectativas porque ese “es el motor que me hace seguir” (EB9). Actualmente trabaja en un instituto privado de inglés y en un colegio de gestión privada. Disfruta ambos espacios, pero cree que en la escuela tiene más posibilidades de dejar su huella en el alumno porque se considera una participante activa en la formación de los chicos como seres humanos. Asimismo agrega que “se viven otras realidades” (EB9).

Su motivación principal para enseñar son sus alumnos, siente que la recompensa más grande es el reconocimiento y el amor que ellos le brindan. También la motiva darse cuenta que los chicos realmente están pasando un momento agradable en su clase, así, disfruta más la docencia. Si bien no participa de la vida de los estudiantes, trata de interiorizarse de sus situaciones familiares. Sostiene que es muy importante construir un vínculo afectivo con ellos y también “considerar más al alumno como persona y no solo como el estudiante al que yo le tengo que enseñar inglés” (GF1-9). De esta manera, “el trato con ellos hacia vos también cambia. Te cruzan por un pasillo y el saludo es distinto. No es algo como... mmm... ahí viene la de inglés [...] Cuando vos caminas por los pasillos y los chicos te saludan, eso se percibe.” (GF1-9).

Los objetivos de sus clases están marcados por el grupo que recibe, por eso conocer a los alumnos más detalladamente la ayudan a definir el camino hacia donde apuntará su enseñanza. En ocasiones, le cuesta decidir el rumbo, aunque ahora está buscando encaminar sus clases pensando en objetivos a largo plazo, mas relacionados con la comunicación y el uso de la lengua inglesa. Al momento de preparar lo que va a enseñar analiza la unidad y se pregunta qué es lo que desea que los alumnos aprendan y qué es lo que ellos necesitan. Si bien no elabora ningún guion escrito al planificar, se ve, se imagina dando la clase, piensa cómo serán las instrucciones que dará para las actividades y cómo introducirá el tema. Cree que los libros de texto son importantes, pero está aprendiendo a ser crítica con ellos. Suele preparar canciones y juegos, entre otras actividades. También confecciona sus propios exámenes. Al decidir qué contenidos abordar, primero toma en cuenta el tiempo que tendrá y cuál es su relevancia comunicativa buscando siempre un hilo conductor en su secuencia. Trata de aumentar la motivación y participación en la clase por medio de actividades lúdicas, también escucha las propuestas de los alumnos y las considera al momento de planificar. Al evaluar

qué funciona bien en sus clases, mira las caritas de sus alumnos, que reflejan más que lo que pueden expresar verbalmente.

Laura reflexiona acerca de su crecimiento profesional, encuentra que lo que la motiva a superarse es saber que “uno siempre puede dar más o hacer algo mejor” (EB9). Busca realizar talleres de capacitación, encontrar videos o leer material de la web para interiorizarse en ciertos temas que mejoran su enseñanza. Concluye diciendo que incluiría ciertas mejoras en su práctica, así obtendría un mayor rendimiento de los alumnos y aprovechamiento de sus clases. Por ejemplo, buscaría reducir su “Teacher Talking Time” (EB9), es decir la cantidad de tiempo que ella utiliza para hablar, y le daría más lugar a los alumnos; también incorporaría proyectos para que los chicos puedan trabajar en grupos y ser más independientes de “la Teacher” (EB9). Laura siente que su práctica docente está marcada por la frase de Benjamin Franklin que dice:

“Dime y lo olvidaré, enséñame y lo recordaré, involúcrame y lo aprenderé.”

La historia de Sol¹⁴⁰

Sol tiene 27 años al momento de la entrevista. Realizó su escolarización primaria y secundaria en el Instituto Argentino Modelo de la ciudad de Mar del Plata, donde también recibió formación en la lengua inglesa. La relación que tuvo con sus docentes allí fue muy buena. Sobre todo recuerda su primaria, donde siempre buscó del afecto de sus maestras.



Se considera una persona cariñosa, el vínculo emocional es muy importante para ella. Sin embargo, en la secundaria, si bien se mantenía el buen trato con los profesores, había cierta distancia marcada por los mismos docentes. Recuerda que su grupo de compañeros de secundaria estaba estigmatizado como “conflictivo” (EB2), consideraban a todos los alumnos del curso como problemáticos y no buscaban mucho establecer un lazo afectivo con ellos.

Siempre le gustó la lengua inglesa. Estudia inglés desde los siete años y gran parte de lo que aprendió fue en la escuela primaria con un estímulo de tres horas diarias. Comenta que

¹⁴⁰ Sol decide que podemos asignarle un nombre y nuestra elección se basa en las siguientes razones: en primer lugar, por la practicidad para el trabajo de tesis que presenta un nombre corto y que comienza con la inicial del real. También, y más importante aún, conociéndola como alumna del Profesorado de Inglés y sobre todo mediante las entrevistas realizadas, consideramos que éste es el nombre que más se adecua a ella. En todo momento emana un brillo propio que se complementa con su calidez humana.

la enseñanza de esta lengua en la institución pesaba mucho. Recuerda que durante la primaria se preparó para rendir el PET¹⁴¹, mientras que sus hermanos mayores, que habían estado en el mismo colegio, no lo hicieron. Sol planteó en su casa: “yo quiero rendir el PET” (EB3), y así lo hizo. Siente que la forma en que aprendió inglés en la escuela tuvo una gran influencia en su decisión al momento de elegir su carrera. Si bien en el secundario, al tener una carga horaria semanal menor a la que tenía en primaria y su contacto con el idioma era menor, le seguía gustando. Le atraía mucho leer en inglés, lo hacía por su cuenta, sin que los profesores le indiquen ningún libro, buscando ella misma textos de su interés.

Tiene muy presente sus recuerdos de cómo aprendió esta lengua, y fue mediante canciones, películas, textos, novelas y cuentos cortos a tal punto que se reconoce utilizando este tipo de recursos en sus propias prácticas actuales, aunque no de la misma manera. Recuerda que veía películas, pero tal vez por placer y no con un objetivo pedagógico, “solo como entretenimiento” (RE2). Cuando Sol usa este tipo de recurso en sus clases, prepara guías de análisis o ejercicios como complemento para aprovechar al máximo el material. Revive claramente una escena en que su maestra de inglés de segundo grado los hizo cantar una canción con el fin de practicar *saludos*. Narra que tenían que levantar un cartel con el nombre de un personaje cada vez que en la canción se lo mencionaba “¡Hello Pat!” o “¡Hello Carol!”. Sol y sus compañeritos cantaban con gusto sencillamente porque la canción era linda, la disfrutaban. Aún recuerda Sol el sentimiento de alegría que esa actividad le producía, más aun hoy, veinte años después, evoca la canción completa y su ritmo. En aquel entonces, ella no conocía el objetivo de la canción en la clase, sin embargo hoy, analizando en retrospectiva, se da cuenta de ello: la maestra buscaba que los chicos aprendan saludos de una manera divertida. También en noveno año –tercer año de la secundaria actual– la profesora de inglés les llevaba siempre ejercicios variados cada vez que aprendían un tema nuevo. Por ejemplo, en una oportunidad llevó el horóscopo, y los alumnos tenían que identificar si la descripción que se daba de los signos se correspondía con la imagen que tenían de ellos mismos. “fue linda la clase, porque fue novedosa” (RE2) cuenta Sol. Otra experiencia memorable que logra evocar es la que siguió al ataque del 11 de septiembre de 2001 en las Torres Gemelas. El hecho conmocionó al colegio, y la profesora de inglés les hizo buscar información acerca del terrorismo y realizar un proyecto al respecto. Tenían que escribir acerca del significado del terrorismo y lo que había pasado en Nueva York. Si bien no recuerda los pasos que siguieron para la realización la actividad en sí, tiene fresca en su memoria la relevancia que la profesora

¹⁴¹ Examen internacional: Preliminary English Test.

y el colegio mismo le dieron al hecho. Se preocuparon mucho por transmitir su importancia y “hacernos conscientes de lo que el terrorismo implica. Lo tomé como un aprendizaje sobre un tema real y actual mediante el idioma, y sobre todo en relación a la cultura que estudiábamos.” (RE2).

Ingresa al Profesorado de Inglés en el año 2005. Entiende que por lo general los docentes eligen su profesión porque han tenido en su experiencia escolar algún episodio que los han marcado. Sol primero eligió inglés y después optó por la docencia. Fue inglés la materia que más le atrajo siempre en la escuela, que le implicaba un desafío y le hacía sentir que progresaba cuando leía, escuchaba y entendía algo en esta lengua. Durante su último año en la secundaria, su profesora de inglés fue su “modelo” (RE2). Si bien Sol no recuerda estrategias de enseñanza utilizadas por esta docente, reconoce haber prestado mucha atención en sus clases, sobre todo a su manera de enseñar.

El primer relato de Sol es una hoja con unas pocas líneas, una de ellas dice: “tengo pocos recuerdos sobre la biografía escolar, sí recuerdo haber aprendido mucho a través de lecturas literarias, lo cual me encantaba” (RE2). Su respuesta había sido muy breve, y la alentamos a que, en la medida que comience con sus observaciones y prácticas, busque en sus recuerdos huellas de aquellos docentes que la han marcado. Y así lo hizo, a las semanas, entrega un relato nutrido de experiencias. En relación a las lecturas, narra que le motivaban leer todo tipo de textos literarios y poder comprenderlos, en cierta manera, su experiencia con la literatura contribuyó en su formación profesional, ya que en la actualidad utiliza diversos textos al momento de enseñar, intenta de esta manera transmitir su propio interés por el texto elegido. Su intención es “contagiar mi entusiasmo por la lectura de novelas e historias” (RE2).

Su madre es Profesora en Letras y su padre inició la carrera de Ingeniería Electromecánica pero no la finalizó. Sol reconoce la marca de su madre ante la elección de su carrera. Admite que hay muchas similitudes entre el Profesorado de Inglés y el de Letras, ya que en ambos casos se analiza una lengua, la manera de escribir, de hablar y de comprender, a lo que agrega: “entiendo que mi crianza marcó mi gusto por el inglés” (RE2). Contaba con el apoyo de su madre, como docente, pero Sol, en su rol de adolescente rebelde, no quería ser como ella, quien le insistía que estudie un profesorado. Cuando se encontró ante el dilema entre estudiar Psicología o Profesorado de Inglés, estuvo a punto de no seguir ninguno de esos caminos. Le gustaba también el arte y las manualidades, la creación. Pero su mamá insistía con el diploma universitario, mientras que su papá la alentaba a que tome el camino que la hiciera feliz. Finalmente, teniendo en cuenta que sus padres habían estudiado, decide ingresar

en la universidad. Recuerda a su padre, quien no pudo terminar su carrera, tuvo que dejarla cuando le faltaba una materia para recibirse. Esto también produce un impacto en ella, a tal punto de decidir que sí puede lograrlo: “mi papá la hizo, estuvo a punto de terminar y no pudo, yo puedo” (EB2). Reconoce que la impronta de su madre también la marca para tomar el camino de la docencia.

Inicialmente dudó entre estudiar algo relacionado con inglés –su primera opción, aunque no le convencía el profesorado– y Psicología. Ante la inexistencia, en aquel momento, de la carrera de Traductorado de Inglés en Mar del Plata, y la imposibilidad de su familia de afrontar los gastos para que Sol pudiese estudiar en otra ciudad, decidió entrar en Psicología. Al mes de comenzar las clases, se dio cuenta de que no las disfrutaba, tampoco le gustaba leer en español. Esto le reveló que lo que ella quería era leer en inglés, entonces comenzó el Profesorado, a pesar de que las clases ya habían empezado. Las primeras materias le resultaron fáciles, y al contar con una buena competencia comunicativa de esta segunda lengua, no le dedicaba muchas horas al estudio, simplemente repasaba un poco el día anterior al examen parcial. En la medida que fue avanzando empezó a encontrar dificultades, especialmente en las materias específicas que requieren de estudio y práctica, por ejemplo, en Fonética. Recién en ese momento tomó conciencia de la importancia del estudio en la carrera. Sostiene: “ahí me di cuenta que realmente necesitaba sentar la cola en la silla y estudiar” (EB2). Tal vez Sol tenía expectativas de hacer la carrera de acuerdo al plan de estudios, pero luego entiende que había idealizado la situación. Le tomó nueve años para finalizarla.

Se da cuenta de que le cuesta, y a pesar de ello, comienza a disfrutar más la carrera y relata: “hago el click de que sí me gustaba” (EB2). Luego tuvo que comenzar a trabajar y el tiempo para estudiar disminuyó, lo que la impulsó a esforzarse más y a tomar la carrera con más seriedad. Siguió adelante pensando que tal vez en un futuro podría ser traductora. Pero cuando empieza con sus prácticas en las MTE nota que disfruta dar clases, el contacto con los alumnos “sentía mucha satisfacción al finalizar la clase por lo que había logrado” (EB2). Es en ese momento cuando cambia su mirada con respecto a la docencia y se involucra más. Reflexiona “no está tan mal [...] como que no veo lo negativo de la docencia” (EB2). A pesar de que no elige la docencia desde un primer momento, comienza a valorarla después de sus primeras prácticas. Recuerda que fue un proceso que le dio muchas satisfacciones, volvía a su casa contenta porque por un lado había disfrutado de la clase y por el otro había logrado un vínculo con los alumnos. Evoca con mucho cariño esas experiencias. Por un lado, por el lazo afectivo logrado y por el otro, por los avances propios de los alumnos, por sus mejoras y motivaciones. “En esas experiencias se refleja lo que aprendí en la facultad, ya que *el*

entrenamiento que recibí en la carrera es lo que más me influye al momento de planear una clase” (RE2).

Al recordar a sus docentes del Profesorado de Inglés, viene a su mente una profesora del Área Cultural que ha influido mucho en su formación. La describe como una persona que demuestra pasión por su profesión, mucha responsabilidad y compromiso con sus alumnos. Sol se maravilló cuando la docente el primer día de clases les dio su dirección de correo electrónico ofreciéndoles que la contacten ante cualquier duda que surja. Agrega que siempre estuvo atenta a responder y aclarar lo que los estudiantes necesitaban. Esto es algo que Sol “valora y admira” (EB2)

Sol realiza sus primeras residencias –RDI– en un cuarto grado de una escuela pública. Sus recuerdos no son muy claros ya que no cree haber aprendido demasiado, solo asegura que puso en práctica lo que ella ya sabía. “fue como autoevaluarme” (EB2), pero no evoca aprendizaje nuevo o significativo: “confirmé que hasta, hasta esta etapa voy bien, pero no me dio la seguridad de decir, bueno, para la siguiente práctica [...] estoy perfecta porque aprendí esto o lo otro” (EB”2). Luego vino su segunda MTE, más presente en su memoria. La realizó en un primer año de secundaria en el Colegio Nacional Arturo Illia. Se esforzó mucho porque la profesora a cargo del curso era también docente del profesorado, de quien había aprendido mucho en cuestiones de didáctica. Con esta presencia, Sol siente que tiene que lucirse, tenía un desafío mayor. Planificó esas clases con su tutora, con quien le dedicó mucho tiempo al diseño de las actividades, pero además, contaba con la colaboración de la profesora del curso. Se sintió muy guiada. La elección de ese curso fue muy acertada, sabía que lo que planificara iba a salir bien. Guarda buenos recuerdo de esas MTE ya que siente que realmente aprendió, “son esas prácticas que te llenan como persona y como futura profesora” (EB”2).

Sus inicios en la docencia no fueron dentro del contexto de las prácticas en la universidad, sino en un instituto privado de inglés, cuando estaba en segundo año de su carrera. En su primera clase, estaba muy nerviosa, pero como eran pocos alumnos, recurrió al vínculo afectivo. Se tomó un tiempo para que cada alumno se presente. En la medida que lo hacían, el clima se tornaba más relajado. Los alumnos colaboraron mucho, porque la guiaron explicándole cómo habían trabajado el año anterior con otra profesora. Hasta ese entonces su único contacto previo con la docencia había sido una observación que había realizado para una materia del profesorado, pero solo se había limitado a completar un informe diagramado por la cátedra. Su preocupación en ese momento fue sentirse cómoda, sobre todo al interactuar con los chicos. Creía que no se iba a encontrar a gusto enseñando a niños, sin

embargo eso no pasó. Fue todo lo contrario, de hecho hoy prefiere enseñar a niños antes que a adultos. Lo que más le agrada de los chicos es el amor que recibe de ellos. Sintió mucha satisfacción en esa primera etapa laboral, se dio cuenta que la docencia le agradaba, y la motivó para seguir avanzando en sus estudios.

En aquella época Sol no tenía mucho manejo en cuestiones pedagógicas o didácticas, motivo por el cual siguió mucho el estilo de enseñanza y las pautas que le marcaban en la institución. Seguía fielmente los parámetros que allí le señalaban sin dudar demasiado al respecto. Recuerda que no sabía cómo planificar y que la directora les dio a las profesoras nuevos ejemplos de planes, para que puedan orientarse. Así aprendió cómo analizar una unidad para poder enseñar. Recibió mucha ayuda por parte de la directora en ese momento. Al realizar la entrevista biográfica reflexiona que ahora no está de acuerdo con los parámetros que el instituto le indicaba a la hora de evaluar e incluso de enseñar. Hoy tiene una mirada distinta con respecto a cómo y para qué enseñar inglés, su propio paradigma ha cambiado. Le interesa contextualizar la enseñanza y promover una pedagogía crítica. No le preocupa evaluar solamente contenidos gramaticales aislados, sino que desea integrar lo que los alumnos aprendieron dentro de las cuatro macro habilidades¹⁴². Argumenta que: “siento el choque entre mis creencias y las creencias del instituto, entonces siento ese choque...” (EB2). Aprecia que ha cambiado su mirada, está más atenta a dónde apunta o qué es lo que busca en su práctica.

Hoy Sol se encuentra más a gusto trabajando en institutos privados que en escuelas. Considera que los alumnos que eligen tomar clases fuera del ámbito escolar están motivados y participan más. Narra que en una ocasión, un alumno de 9 años, después de haber aprendido cómo dar la hora, trae a la siguiente clase un reloj que él mismo había preparado. Nadie se lo había solicitado, él simplemente lo hizo para dejarlo en el aula y así poner la hora en clase, quería compartir este elemento con sus compañeros y le sugirió a Sol que los haga pasar en diferentes momentos para cambiar las agujas. Al analizar sus motivaciones para enseñar, Sol menciona a los chicos, quiere sentirse bien en el aula, y ellos provocan ese sentimiento en ella. En cuanto a las recompensas indica que van más allá del resultado de los exámenes o que realicen los ejercicios que les pide, sino que valora cuando los alumnos traen al aula algo relacionado con algún tema que han visto en clase, por ejemplo. Narra que en una oportunidad una alumna llevó un librito en el que había encontrado una palabra que habían aprendido con ella en clases anteriores. Contenta con su descubrimiento, la niña subrayó la palabra y se la

¹⁴² Lectura, escritura, oralidad y audición.

mostró a Sol. En otra ocasión, otra alumna le escribió en la tarea “Teacher te quiero mucho” (EB2); esas pequeñas cosas son sus recompensas.

Atravesó varias cuestiones personales durante su carrera que, de alguna manera, influyeron en ella. Una muy importante fue cuando fallece su papá. En un momento en que Sol le estaba encontrando “gusto a la carrera” (EB2), ocurre lo que ella misma califica como “un quiebre” (EB2). También tuvo otros acontecimientos afectivos relacionados con la amistad. Todo esto provocó un gran cambio en ella y en su paso por la universidad, seguía estudiando, pero “por inercia” (EB2).

Realiza sus prácticas para RDII con un grupo de 27 alumnos de quinto año de un colegio privado de Mar del Plata, el mismo en el que están Fede y Marian con quienes comparte la planificación. Revela que está gratamente sorprendida tanto con los alumnos como con la institución. A diferencia de otras escuelas, comenta Sol, en este colegio los alumnos van contentos, son respetuosos y trabajan bien. Encuentra aquí una realidad distinta, siente que los chicos disfrutan estar allí, no se quieren ir, no están pendientes de terminar la secundaria “Estoy viendo otra realidad dentro de lo que son las escuelas” (EB2). Asomando el final de sus residencias, Sol reflexiona que han sido muy enriquecedoras tanto a nivel profesional como personal. Logra darse cuenta de varias cuestiones relacionadas con el trabajo con adolescentes. Por un lado, que necesitan una palabra de aliento para sentir que *ellos pueden lograrlo*. Por el otro, que en ocasiones cuando los alumnos no participan no quiere decir que sienten pereza o desinterés, sino que pueden ser tímidos o simplemente “tener un mal día” (IF2), y lo más importante es que cuando se preparan actividades que son atractivas, ellos trabajan muy bien.

Asimismo, considera que sus residencias fueron placenteras también debido a los comentarios alentadores que le hicieron su tutora y su pareja pedagógica. El apoyo que su tutora le brindó desde el inicio de sus residencias hizo que Sol la sintiera más como una compañera que como una docente quien, a la larga, la calificaría. A pesar de los nervios que Sol sentía en cada clase, los comentarios positivos de su tutora suavizaban la presión de cada semana y los que apuntaban a cuestiones a modificar, la alentaban a reflexionar en busca de mejoras. Admite que al principio no le agradó la idea de planificar en grupo –los tres practicantes que enseñaban en los tres quintos años debían focalizar sus clases en los mismos temas y compartir sus actividades–, sin embargo, luego resultó un trabajo en equipo en el cual los tres se nutrieron con el aporte del otro. Si tuviese que describir los encuentros grupales de reflexión con los otros practicantes y su tutora, usaría la palabra “inspiradores” (IF2). Los

debates y charlas que se generaban en cada instancia “abrieron mi mente como futura docente y como persona” (IF2). Sol nunca había imaginado el impacto que un docente podía tener en un alumno, “impacto en el sentido de influencia, marca e inspiración. En estos encuentros tomé conciencia de la importancia de los vínculos y de una atmosfera amigable para los alumnos que reciben lo que les enseñamos” (IF2).

Durante sus RDII, Sol hace uso de diferentes recursos en sus clases: uso de gestos para explicar vocabulario o hacerse entender al momento de dar instrucciones, trae un video relacionado con deportes inusuales a la clase motivando la atención de los alumnos, realiza juegos cortos durante la clase y en sus aperturas. Reflexiona que varias de estas técnicas las aprendió en las materias de Formación Docente en el profesorado porque vio a sus profesores usarlas, como por ejemplo, el uso de gestos para acompañar la explicación. De esta manera, ella logra internalizarlas y las usa naturalmente. También recuerda sus clases de inglés en la primaria y en la secundaria, con películas y diferentes tipos de videos, y cuán interesante estos recursos resultaban. En su segunda clase dibuja en el pizarrón una línea de tiempo para explicar el tiempo verbal Presente Perfecto. Al preguntarle si había sido su idea, Sol responde que una docente en la universidad hace esta línea para explicar la secuencia de las acciones y el uso de los diferentes tiempos verbales. La propuesta de usarla en la clase es de ella, pero originalmente surge de una profesora del Área de Habilidades Lingüísticas del Profesorado de Inglés. También hace uso de diferentes estrategias para ayudar a los alumnos con la pronunciación. Recuerda que sus profesores del colegio trabajaban en este aspecto brindando diferentes técnicas, como la más tradicional –repetir después que el docente hacer que distintas filas repitan diferentes palabras o cambiar el tono de voz al repetir. También prepara actividades relacionadas con cuestiones cotidianas o actuales, como el “Bucket challenge”¹⁴³ y recuerda que sus profesores del secundario utilizaban temas de la realidad para actividades en el aula, como por ejemplo el ataque a las Torres Gemelas.

En ocasiones usa el humor en sus clases, para así lograr un ambiente más ameno; esto lo asocia con una profesora del secundario. Sol recuerda que se trataba de una profesora, contadora, no era docente, que siempre tenía la misma manera de comenzar un ejercicio mediante un balance contable. Inventaba empresas, hasta que los alumnos se dieron cuenta de que todas las empresas eran ficticias. Al empezar la clase la profesora decía “inician actividades, empresa tal, hasta que nos dimos cuenta y empezamos a ponerle el nombre

¹⁴³ El desafío del balde de agua fría, en la que con el fin de recaudar fondos para investigación de una enfermedad, famosos se tiraban un balde de agua fría en la cabeza y lo televisaban.

nosotros, entonces decía ‘inicia actividades en la empresa...’se quedaba callada y nosotros decíamos su nombre, entonces le daba un toque de humor a una actividad súper aburrida” (EB2).

Hoy se asombra por las experiencias que vive a diario, se da cuenta de que los profesores del Profesorado de Inglés la valoran, la tienen en cuenta en distintas oportunidades, como al momento de recomendarla para cubrir una suplencia en algún colegio. A Sol le sorprende la buena imagen que los docentes tienen de ella. En una ocasión recibe el llamado de un directivo de un colegio quien le indica que una profesora de la universidad la había recomendado para cubrir unas horas de clase. Al encontrarse con la docente, le agradece y le pregunta por qué lo había hecho, a lo que la profesora responde que había encontrado en Sol muchas cualidades que indican que va a ser buena enseñando, y que debe comenzar a poner en práctica todo lo que está aprendiendo en la carrera. Sol reflexiona “estaba viendo algo en mí que yo tal vez ni me daba cuenta [...] fue lindo, fue como que no cumplí con una expectativa porque no la tenía” (EB2). Esta experiencia se volvió a repetir con otra profesora.

Actualmente trabaja en un instituto privado de inglés y en dos colegios, en uno en el nivel primario y en el otro, en secundario. Planifica mensualmente. Proyecta sus clases tomando en cuenta cuántas horas tiene por delante, cuántos y cuáles temas tiene que dar. Para el nivel primario preparó un módulo que debe seguir, pero es ella quien elige cómo administrarlo. Puede cambiar el orden de las actividades, siempre y cuando respete lo que ha propuesto. Para secundario usa libro de texto de acuerdo con el nivel de los chicos, pero la misma escuela le pide que agregue otras actividades propuestas por ella. Trata de aumentar la motivación de los chicos trayendo canciones, ejercicios variados y juegos. En cuanto al instituto privado de inglés, siente que los ejercicios que propone la institución son muy sistemáticos, se otorga poco lugar a la libre producción de los alumnos. Le gustaría poder generar un espacio para los chicos, para que realmente aprendan más libremente, focalizando menos en la forma y más en el contenido. Sol desea cerrar su historia con una estrofa de un poema de Robert Herrick que siente que la representa.

To the Virgins, to make much of time
Robert Herrick

*Gather ye rosebuds while ye may,
Old Time is still a-flying:
And this same flower
that smiles to-day
To-morrow will be dying.*

Segundo momento: Re-conceptualización de las biografías escolares en un paisaje común de socialidades, temporalidades y espacialidades

Clandinin y Connelly (1995) aseguran que el conocimiento práctico personal docente se forma desde su experiencia pasada, en la mente y el cuerpo del presente y con los planes y acciones futuras de cada profesional. Agregan que el conocimiento docente está formado y expresado en el complejo contexto en que cada uno se desempeña y utilizan una metáfora para describir esta complejidad, que es la metáfora de *paisaje* (Clandinin y Connelly, 1995). Mediante esta metáfora desean representar el tiempo, el lugar y el espacio con una idea de expansión y con la posibilidad de que distintas personas, eventos y relaciones se involucren. Esto es, la relación entre personas, lugares y cosas representando un paisaje moral e intelectual. Pensar la vida como una historia es una forma potente de imaginar *quiénes somos, dónde hemos estado y a dónde nos dirigimos*. Así, los docentes viven sus vidas y cuentan historias en las cuales ellos son los propios personajes de las propias y de las ajenas. Los autores también sostienen que la educación del docente, tanto inicial como profesional involucra un proceso de aprender a contar y volver a contar historias de la biografía escolar. Imaginan la formación docente como una conversación sostenida en la cual se necesitan muchas respuestas de otras personas, de manera de poder contar y re-contar nuestras historias con nuevas posibilidades. Estas conversaciones se dan a través de la teoría, la investigación, docentes que provienen de distintos grupos culturales y sujetos que se posicionan de manera diferente en este *paisaje*. Se enfatiza en la secuencia vivir, narrar, volver a contar y volver a vivir para así involucrarse en una práctica narrativa reflexiva.

Los relatos capturados expresan descubrimientos, anhelos, esperanzas, pasión, afán de superación, amor, afecto, sensibilidad, compromiso, reflexividad, espíritu de lucha, empatía, trabajo, antagonismos y búsqueda de cooperación. En este segundo momento reconfiguramos las historias de los residentes a partir de los tres lugares interrelacionados en la narrativa: la temporalidad, la socialidad y la espacialidad, formando así un paisaje común. Realizamos numerosas lecturas a los textos de campo y reconfiguramos las narrativas respetando la voz de cada participante. En la temporalidad encontramos las experiencias pasadas, presentes y sus expectativas personales y profesionales; en la socialidad suben a escena diferentes protagonistas que compartieron la vida de los participantes y en la espacialidad se revelan los lugares donde los estudiantes habitaron, estudiaron, y en el presente residen, trabajan y se forman como futuros docentes. En nuestro interés de interpretar las biografías escolares de los alumnos residentes del Profesorado de Inglés, el paisaje no se puede analizar separadamente

porque son sus tres componentes entramados los que van dejando huellas en todo el trayecto vivido.

De esta manera, conceptualizaremos por un lado, el paisaje común de aquellos participantes que inicialmente deseaban ser docentes –*amor por la docencia*– y por el otro, de aquellos quienes comenzaron la carrera solo por gusto por el idioma, sin estar interesados en la docencia –*huellas impregnadas por el gusto por el idioma inglés*–. Así, buscaremos responder los interrogantes de esta investigación: ¿cuáles son las buenas enseñanzas que han dejado su huella en la biografía de los alumnos residentes del Profesorado de Inglés de la UNMdP?, ¿de qué manera los alumnos caracterizan estas enseñanzas?, ¿cómo se manifiestan en su práctica en el aula esas buenas enseñanzas experimentadas? y ¿cuál es la impronta que dejan en la biografía escolar de los practicantes?

Amor por la docencia

Al reflexionar acerca de la buena enseñanza y cómo ha influido en su biografía escolar y su formación inicial, Marian, Mercedes, Vera y Joy, quienes estaban seguras de iniciar una carrera docente, argumentan que las huellas del pasado, han contribuido en su formación profesional. En estas trazas, se pueden identificar experiencias que las participantes buscan repetir o evitar. Marian evoca a los docentes que se preocupaban por “crear un bienestar emocional en sus clases, un clima de trabajo propicio para poder trabajar y aprender” (RE6), por quienes están comprometidos con la materia y con el alumno a quien valoran, con quienes se apasionan por la enseñanza y traen a la clase temas de interés para el alumno; Mercedes recuerda aquellos docentes que se esforzaron por “crear buenas relaciones con sus alumnos posibilitando una cercanía más cálida y más humana” (RE4), fomentando también buenos valores y actitudes positivas hacia el aprendizaje. Vera valora a los docentes que supieron guiar a los alumnos a “superarse a sí mismos” (RE5) y a aquellos que fomentan el gusto por el idioma para lograr que “la experiencia de aprender un idioma sea agradable más allá de nuestras expectativas” (RE5), como también quienes logran “ponerse en el lugar del alumno [...] acompañarlo y ayudarlo a reflexionar sobre su práctica” (RE5). Joy, por su parte, opina que “la buena actitud [...] de algunas de sus profesoras [de la universidad] influyen positivamente en mi [su] forma de enseñar” (RE1), que el reconocimiento por parte del docente del esfuerzo y la dedicación del alumno “da a este último una profunda satisfacción de saberse respetado y valorado, no solo como educando sino también como ser humano” (RE1).

Este grupo de residentes *caracterizan* las enseñanzas a través de los recuerdos de sus docentes y ejemplifican esas experiencias de la siguiente manera: Marian evoca a una profesora del Área Cultural del Profesorado. Asegura que la admira por su gran conocimiento en la materia y la pasión con la que prepara y da sus clases, se preocupa por el aprendizaje del alumno, responde dudas por correo electrónico de manera inmediata “es increíble cómo puede hacer que una clase de cuatro horas pase volando y realmente aprendí muchísimo” (EB6). También menciona otra profesora que enseña en el Área de Habilidades Lingüísticas a quien rememora por haber sido muy afectiva y comprensiva y por la forma en que “involucra a sus alumnos” en sus clases “uno se siente que ella nos tiene en cuenta” (GF2-6). También trae a su memoria su profesor de matemáticas del secundario, quien prefería conversar en la casa con los alumnos acerca de todo tipo de temas, no solamente de su materia, sino de la vida, generando así un vínculo especial con el grupo. Asimismo, despierta en sus recuerdos la cena que realizó una docente del profesorado, a modo de cierre de la cursada; valora mucho esos encuentros porque permiten que los alumnos conozcan a los docentes desde otro lugar. Vera recuerda sus clases de Literatura del profesorado, en la que los miembros de la cátedra “instaban a los alumnos a descubrir paso a paso la riqueza de los textos literarios y ofrecían herramientas para lograrlo” (RE5), como también recuerda a su tutora, de una de las residencias, quien la acompañó y la ayudó a reflexionar sobre su propia práctica produciendo así una “experiencia enriquecedora, un ejemplo que intento seguir con mis alumnos” (RE5). Mercedes recuerda especialmente a su profesor de Filosofía del secundario. Relata que los alumnos podían notar su interés en ellos “como personas” (RE4), en lo que sentían y pensaban, “siempre nos animaba a pensar y a analizar todo críticamente, y a que tengamos en cuenta que nuestras opiniones y creencias eran importantes y debían ser respetadas. También era muy dedicado en cuanto a la preparación de sus clases [...] reconocido y admirado por muchos de nosotros” (RE4). Además rememora algunos docentes del profesorado de quienes, asegura haber rescatado actitudes positivas “la actitud siempre, más que decir una técnica que usa o un tipo de actividad que da” (EB4). Evoca a [nombre del docente del Profesorado de Inglés] especialmente, en el tipo de relación familiar que puede establecer con los alumnos, haciéndolos sentir muy cómodos. Asevera que [dos docentes del Profesorado de Inglés] la hacían sentir lo suficientemente cómoda como para participar en las clases, sin temer expresarse libremente, “no se... tenían algo que hacía que me anime a hablar” (EB4). También tiene recuerdos de [nombre del docente del Profesorado de Inglés] por quien siente admiración ya que notaba el gusto con el que daba sus clases “lo disfruta” (EB4). Opina que es muy exigente, pero en “esa exigencia está lo que espera de vos [...] cree en los alumnos, en

que pueden... en que pueden mejorar [...] me gusta de ella el gusto que tiene por el conocimiento que tiene y cómo lo refleja y comparte” (EB4). Finalmente, Joy relata una experiencia que, señala, jamás olvidará. Cuando finalizó la cursada de una materia del Área de Fundamentos Lingüísticos, la docente a cargo la recibió “con los brazos abiertos diciendo en voz alta, llena de felicidad y orgullo, que yo había logrado la promoción” (RE1). Destaca así que esta actitud de la profesora dejó en ella esta “huella inolvidable que pude sentirme acompañada por ella en el difícil proceso de aprendizaje [...] su mensaje implícito fue que yo podía.” (RE1).

Así encontramos en la biografía escolar de este grupo de participantes *marcas de buena enseñanza* que han dejado sus docentes. En una primera lectura observamos que estas trazas están relacionadas con la *actitud* de los docentes, algunas signadas por el afecto y otras por el intelecto. Estas trazas que se revelan son lo que Alliaud denomina “secretos de fabricación” (2017: 41), refiriéndose a lo que se encuentra en lo más íntimo del acto de enseñar, a una especie de vibración especial de la que son portadores los docentes. Estos secretos se van manifestando en la práctica, a medida que van enseñando. Están entrettejidos en una “rara formula (de métodos, técnicas y modos de actuar)” (Alliaud, 2017:41) que va dejando su traza a medida que se enseña y tenderá a prevalecer impregnada en los alumnos.

Actitud afectiva

- Generan bienestar emocional
- Promueven buenas relaciones en el aula
- Crean buenos vínculos con los alumnos
- Posibilitan una cercanía más cálida, humana y abierta
- Son afectuoso y comprensivos
- Hacen que el alumno se sienta respetado, valorado y cómodo en la clase
- Demuestran su interés por el estudiante como persona
- Se ponen en el lugar del alumno (empatía)

Actitud intelectual

- Originan un clima propicio de trabajo y aprendizaje
- Fomentan buenos valores y actitudes positivas hacia el aprendizaje
- Guían a los alumnos a superarse a sí mismos
- Inspiran el gusto por el idioma

- Reconocen el esfuerzo que los estudiantes realizan
- Acompañan a los estudiantes en el aprendizaje y los ayudan a reflexionar
- Animar a pensar críticamente tratando temas de interés
- Valoran las opiniones y las creencias de otros
- Alientan a los estudiantes a alcanzar sus logros
- Son dedicados, reconocidos y admirados
- Están comprometidos con la materia y con el alumno a quien valoran
- Demuestran pasión por lo que hacen y disfrutan enseñar
- Sienten gusto por el conocimiento y lo comparten
- Creen en los estudiantes y les exigen
- Involucran a los alumnos en sus clases
- Están disponibles para responder preguntas fuera de la clase
- Se preocupan por el aprendizaje del estudiante

En este segundo momento ponderamos la necesidad de teorizar y re-conceptualizar las experiencias producidas o reconstruidas por los docentes. La práctica será formativa sólo en la medida que sea objeto de análisis y reflexión con los referentes del saber pedagógico formalizado. Por este motivo es que pondremos en diálogo las conceptualizaciones previas que emergieron de los relatos de los residentes.

Acerca de la actitud afectiva

El saber que proviene de la experiencia está encarnado en los cuerpos de los sujetos que lo reciben y toman forma de aquellos a quienes reconocemos como *maestros* en el oficio de enseñar. Se diferencia de los conocimientos prácticos y no se produce mediante la acumulación de teorías, sino que se revelan a través de las experiencias, las situaciones cotidianas que por algún motivo toman un carácter extraordinario. Son vivencias que aportan un significado especial para quienes las protagonizaron ya sea por el efecto que produjeron o por sus implicancias en la forma de pensar la educación, de la misma manera que Dewey (1997) le otorga sentido a la experiencia, no como mera actividad, sino como una fuerza que está en movimiento y que produce un cambio constituyendo así la base del pensamiento reflexivo. Implica el punto de vista de la pasión por lo que reclama un lenguaje peculiar para elaborar el sentido de lo que nos pasa (Edelstein, 2015), no puede ser anticipada, no tiene que ver con el tiempo lineal de lo previsible, de la prescripción o de la predicción, “la textura de la

experiencia toma su forma, se trama paso a paso” (Edelstein, 2015: 141), solo una mirada retrospectiva puede explorar sus sentidos, es por ello que en su reconstrucción crítica, tal como la pensamos, nos interesa capturar lo que de ella se desprenda. Son los saberes de las experiencias los que “tienen que ser puestos en valor, recuperados y dispuestos para que circulen en los ámbitos de formación docente y en los de producción de conocimiento pedagógico.” (Alliaud, 2017: 76).

Los aportes de los residentes nos presentan hallazgos significativos desde un camino más *afectivo y emocional*, que transitan en paralelo con las conceptualizaciones teóricas formuladas en la literatura pedagógica, básicamente en la *urdimbre intelecto afecto* (Porta y Flores, 2013). La *sabiduría* que corre en el dominio práctico de la enseñanza es muchas veces sedimento de teorías adquiridas, otras, producto de vivencias escolares y personales. En todos los casos, su presencia en la actuación docente es viva, por lo que vale la pena hacer el esfuerzo por recuperarlas. Los profesores que se preocupan por el estudiante como persona, lo respetan y crean vínculos que fortalecen el aprendizaje. Este “amor pedagógico” (Day 2006: 43) consiste en el instinto de cuidar, apoyar y ayudar a los estudiantes, y esta cualidad es la *amorosidad* sin la cual su trabajo pierde el significado, la “amorosidad no sólo para los alumnos sino para el propio proceso de enseñar”. (Freire, 2004: 63). La complejidad del afecto demanda una elevada capacidad de empatía (Porta y Flores, 2013), que implica ser capaz de percibir la realidad del otro así como también sentirla.

Davini (2015) explora y desmenuza detalladamente los componentes de la motivación, especialmente el que se relaciona con *comunicarse en forma personalizada* (Davini, 2015). La autora sostiene que los docentes tenemos un grupo que atender, pero no debemos olvidar que la clase la forman los individuos con sus propias expectativas, dificultades y necesidades. El alumno aprecia el intercambio personal, el ser reconocido como sujeto y valorado tanto ante sus dificultades como en sus logros, y tiende a interesarse más por la clase cuando también se lo identifica de forma individual. La autora también hace alusión a *incluir la emoción en la enseñanza*: “Cualesquiera sean los contenidos, incluir la emoción en la enseñanza impulsa la motivación, implica plantear desafíos, incorporar los intereses de los alumnos, apostar a que imaginen ideas y proyectos propios, apoyarlos para superar el miedo y la inseguridad, facilitar distintas formas de expresión de sus ideas y sentimientos” (Davini, 2015: 74). El interés por aprender pone en movimiento la emoción y los sentimientos; va de contramano con la rutina y el aburrimiento, agrega la autora.

Por otro lado nuestros participantes destacan “una cultura de las prácticas de la enseñanza que privilegia el pensar en el aula.” (Litwin, 1997: 85), *la enseñanza para la reflexión, el desarrollo del pensamiento crítico* (Canagarajah, 2003), *la comunicación en la clase reflexiva y la dimensión moral de la enseñanza* (Litwin, 1997) que nos remite nuevamente a la buena enseñanza como práctica reflexiva (Jackson, 1997) amalgamando el compromiso de la buena enseñanza con el pensamiento y la comprensión. Retomamos así la conceptualización que GIEEC ha denominado *huellas de la buena enseñanza*, que se refiere a esas marcas profundas en la biografía escolar que dejan los mentores y que subsisten en la actualidad en los profesores universitarios habitando en la piel del docente (Porta y Sarasa, 2014). Los residentes recuerdan aquellos docentes que *acompañan a los estudiantes en el aprendizaje y los ayudan a reflexionar*. En las prácticas cotidianas y en la literatura académica, el concepto de reflexión no se presenta como unívoco. En este término conviven significados que dan lugar a prácticas diversas e incluso contradictorias (Edelstein, 2015). Entre ellas, interesa valorizar las que conciben la reflexión como reconstrucción crítica de la experiencia individual y colectiva, lo que implica volver sobre las situaciones, a la propia actuación y supuestos acerca de la enseñanza (Edelstein, 2015). De esta manera, la reflexión requiere de diálogo, debate y demanda de contraste intersubjetivo y plural. “El tiempo de reflexión crítica y colectiva es esencialmente diferente de aquel del que se pretende dar cuenta” (Edelstein, 2015: 134)

Silvana Barboni y Melina Porto (2008) siguiendo la línea de Paul (2007) hacen alusión al *pensamiento crítico* como “aquel que analiza, evalúa y transforma al pensamiento mismo para mejorarlo” (Barboni y Porto, 2008: 6). Las autoras sostienen que el pensamiento crítico transforma, en tanto el alumno piensa de forma más amplia y sistemática y como consecuencia logra atravesar niveles más elevados (Barboni y Porto, 2008). Aseveran que, enseñar a pensar en la escuela requiere de una voluntad conjunta entre todos los actores de la educación por implementar propuestas y estrategias, materiales didácticos, contenidos y técnicas, que promuevan el desarrollo del pensamiento crítico “a través de la focalización en habilidades lingüísticas críticas y culturalmente relevantes (lectura, escucha, escritura, habla). La integración de pedagogías de este tipo en las prácticas áulicas diarias en forma deliberada, explícita y continua posibilita el *desarrollo de la autonomía*” (Barboni y Porto, 2008: 36),

como también fomenta la reflexión, el pensamiento crítico, el diálogo que impulsa el intercambio de ideas, la colaboración¹⁴⁴ y cooperación, el respeto y la genuina comprensión mutua, “además de la interacción entre cada uno de los saberes escolares en la totalidad de las disciplinas” (Barboni y Porto, 2008: 36). El pensamiento crítico promueve el progreso (Sennett, 2009); el sociólogo afirma que, volver una y otra vez a la acción permite la autocrítica. Se trata de un progreso que no es lineal, sino que se construye moviéndose de manera irregular, que inspira el *despertar* de una idea, que conduce a lo sublime como un “horizonte ilimitado” (Sennett, 2009: 138).

Adentrándonos más específicamente en la enseñanza de la lengua extranjera, recordemos que fomentamos el gusto por el idioma promoviendo la enseñanza a través del contenido, no como lenguaje vacío, carente de significación (Dörnyei, 2009), sino que valorando y focalizando en la diversidad individual, considerando que cada alumno aprende de diferentes maneras ya que tienen potenciales distintos. La enseñanza debe tomar estas diferencias en cuenta en lugar de forzar a los alumnos a *encajar* en un solo molde. El lenguaje debería servir como medio de desarrollo de habilidades de pensamiento, como el crítico y el creativo (Jacobs y Farrlle, 2001). También fomentamos el gusto por el idioma cuando enseñamos con pasión. Day (2006) se refiere a la pasión que estos profesores sienten y manifiestan por su enseñanza y por la disciplina (Álvarez y Porta, 2012). El principal aporte que podemos hacer a la formación de nuestros estudiantes es transmitirles *pasión* por el conocimiento (Zabalza, 2007), que lleguen a “valorar la importancia de ir avanzando cada vez más en el conocimiento para poder desarrollar una acción profesional más rica y efectiva” (Zabalza, 2007: 197). Para ello es preciso que los profesores sientan esa pasión y también que estén dispuestos a compartirla.

Cuando los residentes aluden a la *valoración de creencias y opiniones de los alumnos*, nos remiten al principio de *posibilidad* acuñado por Kumaramadivelu (2001) –haciendo referencia al trabajo de Freire– que promueve una pedagogía de posibilidad que empodera a los participantes. Este principio sostiene la necesidad de desarrollar teorías, formas de conocimiento y prácticas sociales que vayan de la mano con las experiencias que cada individuo trae al contexto pedagógico, todas ellas moldeadas no solo por la enseñanza y el

¹⁴⁴ A respecto dice Alliaud “el desafío que hay que enfrentar para saber y poder trabajar colaborativamente consiste en aprender a poblar el espacio público –aquel que se comparte con otros– y asumir colectivamente las problemáticas que la tarea que nos une –la enseñanza– nos genera [...] Si bien consiste en un intercambio que puede compensar aquello de lo que carecemos individualmente y, por lo tanto beneficiarnos, en muchos casos es difícil o exigente porque implica entenderse, comprenderse, respetarse...” (2017: 117).

aprendizaje previo sino por el entorno social en el cual se han desarrollado como sujetos. Asimismo, Bain destaca los buenos profesores, quienes aprecian el valor individual de cada estudiante, ya que comprenden las fuerzas externas que pueden determinar el éxito académico, animándolos también a ser reflexivos y francos (Bain, 2007).

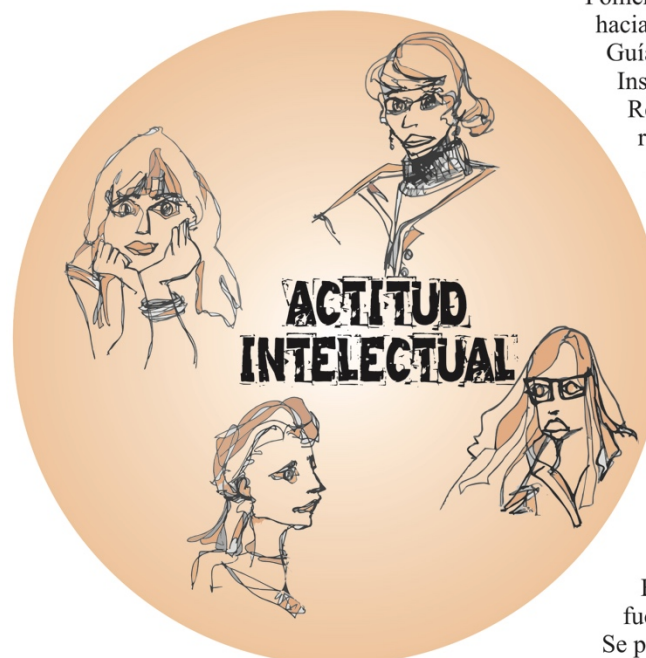
Donald L. Finkel, en *Teaching with Your Mouth Shut* (2000) sintetiza lo expuesto en los párrafos precedentes cuando revela la importancia de lo que se *es* y de lo que *se hace* – más allá de lo que se dice– cuando un docente busca promover que sus estudiantes se interesen por el conocimiento, que lo ame y que lo utilice de manera honesta. La *actitud del profesor*, el trato, la preparación, la sensibilidad, la dedicación, la escucha, la observación, la puntualidad, el ejemplo... son formas de enseñanza no menos explícitas que la palabra. Es decir, no sólo se da clase en voz alta. Veremos a continuación las primeras conceptualizaciones que se desprenden de una mayor, de la *actitud* del profesor. Se trata de una actitud motivadora, dedicada, empática, sensible, flexible y abierta, que incluye emoción y afecto, que promueve el gusto por la disciplina, que valora las creencias y opiniones, promueve la reflexión y el pensamiento crítico. Estas cualidades que los residentes encontraron en quienes participaron activamente en su formación nos conducen a nuevas conceptualizaciones que se desprenden de una *actitud* que logra motivar a los alumnos desde distintos lugares, desde lo *afectivo* y desde lo *intelectual*.

AMOR POR LA DOCENCIA

Trazas reflejadas en sus biografías escolares



- Generan bienestar emocional
- Promueven buenas relaciones en el aula
- Crean buenos vínculos con los alumnos
- Posibilitan una cercanía más cálida y humana
- Son afectuosos y comprensivos
- Hacen que el estudiante se sienta respetado, valorado y cómodo en la clase
- Demuestran su interés por el alumno como persona
- Se ponen en el lugar del estudiante



- Originan un clima propicio de trabajo
- Fomentan buenos valores y actitudes positivas hacia el aprendizaje
- Guían a los alumnos a superarse a sí mismos.
- Inspiran el gusto por el idioma
- Reconocen el esfuerzo que los estudiantes realizan
- Acompañan a los estudiantes en el aprendizaje.
- Ayudan a reflexionar
- Animan a pensar críticamente tratando temas de interés
- Valoran las opiniones y las creencias de otros
- Alientan a los alumnos a alcanzar sus logros
- Son dedicados, reconocidos y admirados
- Están comprometidos con la materia y con el estudiante
- Demuestran pasión por lo que hacen
- Disfrutan enseñar
- Sienten gusto por el conocimiento y lo comparten
- Crean en los alumnos y les exigen
- Involucran a los estudiantes en sus clases
- Están disponibles para responder preguntas fuera de la clase
- Se preocupan por el aprendizaje del alumno

Imagen I: Amor por la docencia: trazas reflejadas en sus biografías escolares

El grupo de residentes que participan en esta investigación se zambulle en su biografía escolar encontrando importantes trazas que sus docentes han dejado, reconociéndolas como marcas que afloran en sus propias prácticas. De esta manera, Marian, Vera, Mercedes y Joy ven reflejadas en su espíritu docente, esas huellas que sus maestros han dejado en su biografía escolar; interpretamos así, *cómo se manifiestan en su práctica en el aula*.

Marian asegura que durante sus residencias ha “tratado en todo momento de tener en cuenta el ambiente de trabajo, buscando crear bienestar en los alumnos, para que se sientan a gusto durante mis [sus] clases” (RE6). Cree firmemente que los estudiantes deben sentirse cómodos en el aula y con el docente para así “comprometerse con las actividades de aprendizaje. Lograr un buen clima en la clase y buenas relaciones en el aula influye decisivamente” (RE6) en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Efectivamente, Marian genera un ambiente ameno, abierto, y dinámico en el aula promoviendo una actitud flexible, desde los alumnos hacia ella y viceversa. Estas cualidades permitieron develar el cariño que los alumnos le brindaban, generándose un lazo de afecto recíproco (RET6). Marian disfruta enseñar (EF6) y los alumnos lo perciben (RET6). Vera acompaña a cada alumno acercándose a ellos, alentándolos a seguir adelante, a superarse, guiándolos en las tareas; se muestra interesada en sus progresos, en ocasiones hasta interactúa con los alumnos de manera maternal (RET5). Ofrece textos auténticos, que motivan aún más a los estudiantes, seguidos por actividades que promueven la necesidad de usar la lengua extranjera en el aula. (RET5). Mercedes llega al aula por lo menos diez minutos antes del inicio de la clase, prepara todo el material –audio, video, fotocopias, marcadores para pizarra de diferentes colores; todo lo que va a usar ese día, está prolijamente organizado. Espera a sus alumnos parada delante del escritorio. Ellos van llegando lentamente. Son adultos, vienen de otras clases en la universidad o de trabajar (EF4). Observamos que ha construido una agradable relación con ellos, es flexible y abierta, dispuesta a brindar las respuestas que le demandan. Genera una actitud positiva hacia el aprendizaje, trae material útil y específico para el grupo –carrera Licenciatura en Turismo– involucrándolos activamente en todas las actividades. Alienta la reflexión mediante preguntas o el análisis del material de clase (RET4). En ocasiones adopta posturas o actitudes de sus docentes, sobre todo al tratar de mantener la clase tranquila (EF4) Por su lado Joy deja expuesta toda su afectividad en las clases (RET1). Recibe a los estudiantes en la puerta del aula, saluda a cada uno de ellos con un beso. En ocasiones abre sus brazos para recibirlos. Valora mucho el esfuerzo que hacen para asistir a la clase, y les agradece su presencia (EF1). Desea que sus alumnos se sientan valorados y respetados. Logra un clima de clase relajado, afectuoso y activo (EB1 - RET1), “si noto tensión me detengo, me

siento con ellos y pregunto la causa. El debate grupal siempre me ha sido muy útil” (EB1). Los alienta permanentemente utilizando frases que los motiva a seguir adelante (EF1). “Mi *motto* es que todos estamos en el aula para aprender. Ellos de mí y yo de ellos. En un marco de mutuo respeto los estudiantes comienzan a exponer oralmente” (RE1). Trata de no corregirlos en la producción oral para no exponerlos ante sus pares (RE1), busca indicarles cuál sería la forma correcta de expresarse, y lo hace de una manera sutil. “Siempre me pregunto qué más puedo yo darles aparte del idioma inglés. Desde dónde puedo yo llegar a ellos para incentivar sus deseos de aprender [...] trato de hacerlos pensar” (EB1). Contagia su entusiasmo y los alumnos participan activamente (RET1). Los ayuda permanentemente y los alienta a superarse. Sonríe, siempre sonríe (RET1).

Encontramos así huellas reflejadas en sus prácticas iniciales, también referidas a la actitud docente:

Actitud afectiva

- Crean lazos afectivos con sus alumnos
- Generan bienestar haciendo sentir cómodos a los alumnos
- Son afectuosos
- Valoran y respetan a los alumnos
- Logran una relación flexible y abierta en la clase

Actitud intelectual

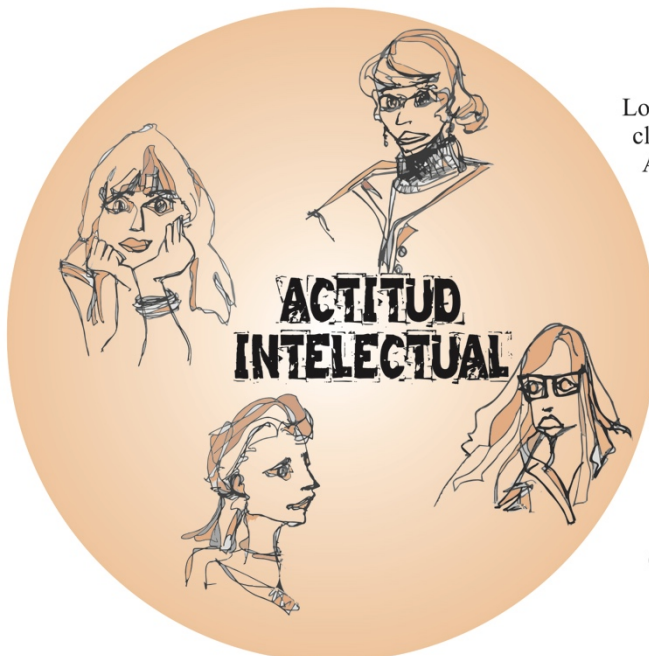
- Alientan a seguir adelante y a superarse
- Promueven la reflexión y el pensamiento crítico
- Contagian entusiasmo
- Buscan lograr una clase tranquila
- Instalan un clima de clase relajado pero activo
- Disfrutan enseñar
- Inspiran una actitud positiva hacia el aprendizaje (incentivan en deseo por aprender)
- Acompañan al alumno en el proceso de aprendizaje acercándose a ellos y guiándolos
- Se muestran interesados por su progreso
- Motivan el aprendizaje (por ejemplo, ofreciendo textos de interés)
- Involucran a los alumnos activamente en la clase

AMOR POR LA DOCENCIA

Trazas reflejadas en sus prácticas iniciales



- Crean lazos afectivos con sus alumnos
- Generan bienestar
- Hacen sentir cómodos a los estudiantes
- Son afectuosos
- Valoran y respetan a los alumnos



- Logran una relación flexible y abierta en la clase
- Alientan a seguir adelante y a superarse
- Promueven la reflexión y el pensamiento crítico
- Contagian entusiasmo
- Buscan lograr una clase tranquila
- Instalan un clima de clase relajado pero activo
- Disfrutan enseñar
- Inspiran una actitud positiva hacia el aprendizaje
- Acompañan al estudiante en el proceso de aprendizaje
- Se muestran interesados por su progreso
- Motivan el aprendizaje
- Involucran a los alumnos activamente en la clase

Imagen II: Amor por la docencia: trazas reflejadas en sus prácticas iniciales

La vida de las representaciones se revela como memoria impregnada en el cuerpo. (Moscovici y Hewstone, 1986); toma forma de imagen y tiene la propiedad de poder intercambiar lo sensible y la idea, la percepción y el concepto con un carácter simbólico y significativo, carácter constructivo, autónomo y creativo. Para Bourdieu (1996) las representaciones, creencias, pensamientos y percepciones de los agentes varían y se organizan según su posición en el campo social y según su incorporación de las estructuras sociales en el *habitus*. Estas experiencias implícitas, a veces no verbales y representativas del dominio de las prácticas del campo (Bourdieu, 1996), son las que nuestros participantes traen a las prácticas iniciales y se revelan en el aula. Así, los *habitus* individuales residen en la singularidad de las trayectorias sociales y personales, en función de experiencias anteriores de miembros de un mismo grupo, pero, de alguna manera se entrelazan en un paisaje común inducido por su propia práctica.

Buscaremos ahora responder la última pregunta de esta investigación en este grupo en particular. Nos sumergiremos entonces en la *impronta que estas huellas dejan en la biografía escolar de los practicantes*. Entendemos que nuestra interpretación ahora es la búsqueda y localización de la impronta misma en el relato de los participantes. Es por ello que dejaremos vibrar sus propias voces:

Joy

Todos mis profesores [...] influyeron en mi carrera. De los buenos, excelentes alguno de ellos, aprendí lo que debo hacer. De los otros, lo que no debo ni quiero hacer con mis alumnos. La universidad es un pequeño universo y podemos encontrar todo en él. (EB1)

Me siento una buena futura docente cuando puedo reconocer en mis alumnos el brillo de la comprensión. Cuando descubren por sí mismos luego de ser guiados por mí. Cuando me hacen saber que me equivoqué o se aburren. Cuando escucho sus voces en un marco de respeto y afecto. Disfruto ser docente dentro y fuera del aula. Participo activamente de la vida de mis alumnos. Ellos saben que cada uno es importante para mí. El objetivo primordial es que ellos sepan o reconozcan el valor esencial de la cultura. (EB1)

Cuando un alumno se siente respetado y escuchado, respeta y escucha [...] el clima de la clase debe ser ameno, relajado, afectuoso y activo [...] lo que mejor funciona en mis prácticas es el afecto, el lazo afectivo que logro con mis alumnos y la pasión con que imparto la materia. Amo tanto el inglés que los chicos se contagian. Así nace la magia y logro que trabajen, que lo intenten y si tengo suerte, que aprendan. El saber que ayudando a mis alumnos a pensar, comprender y aprender les abrirá más posibilidades en la vida, me motiva e impulsa cada día a ser mejor docente. Pienso que buscando y aprendiendo de los que saben más que yo, me da la posibilidad de mejorar. (EB1)

Marian

Creo que los estudiantes deben sentirse cómodos en la clase y con el docente, para lograr un fuerte compromiso en las actividades de aprendizaje, lograr un buen clima y buenas relaciones en el aula, influye decisivamente en lo que queremos conseguir con nuestro trabajo educativo (RE6).

El docente tiene que, ante todo, involucrarse con el grupo que está enseñando, no solamente ser el que tiene conocimiento y lo tiene que transmitir, sino saber también qué gustos tienen sus alumnos, cuáles son sus preferencias; desde su lugar puede enseñarles y también interactuar con ellos, que no sea solamente él quien enseña y los alumnos los que reciban sino que sea algo más que eso. (GF1-6).

Para planificar mis primeras clases tuve ayuda de la directora/dueña del instituto, que también estudió en la UNMdP. Aprendí mucho durante esa primera experiencia [...] como también de mis compañeras de trabajo con las que compartí material, experiencias y técnicas. [...] Siento mucha motivación al preparar mis clases porque disfruto enseñar valorando a mis alumnos [...] trato de hacer las clases dinámicas y variadas. (EB6)

Mercedes

Cuando ves que algo que vos... con lo que vos los ayudaste, le sirve para hacer algo y que lo recuerda [...] la recompensa está en... en eso, en la satisfacción de saber que... que puedes ayudar al otro a creer en sí y a superarse [...] y en establecer un vínculo de alguna forma, una relación con esa persona que está ahí, que es una persona

[...] Me parece que... que eso es lo que quiero tener también en algún momento [...] Cuando sentís esa satisfacción o recompensas para... la persona a la que le estas enseñando, y para vos misma, la recompensa de cómo te sentís, creo que ahí te das cuenta de que vale la pena seguir por ese lado...(EB4).

Me gustaría poder participar de su vida, o sea llegar... por esto del vínculo que me parece que apunto a eso [...] primero son personas y después estoy ahí para ayudar (EB4).

Mi intención es valorar las capacidades y esfuerzos de los alumnos más allá de los resultados finales (RE4). [...] involucrar los intereses de los alumnos en el aula, y para eso hay que estar muy atento a cada uno, qué capacidades tiene y su forma de aprender. (GF3-4).

Vera

El aprendizaje frente al aula fue y es continuo y cada nueva experiencia me lleva a reflexionar y a buscar nuevas respuestas. (EB5)

Mi motivación al enseñar es poder compartir un conocimiento que abre puertas al futuro tanto a nivel personal como profesional. Disfruto ser docente al ver los logros de mis alumnos y el interés por seguir aprendiendo. Mi motivación para actualizar conocimiento y superarme en mi práctica docente son los alumnos y sus expectativas. Considero que la formación integral de los estudiantes depende del compromiso que el docente asuma para capacitarse y poder así responder a las inquietudes y necesidades de sus alumnos. Dos de los recursos más importantes que contribuyen a mejorar mis prácticas son el diálogo con colegas y la posibilidad de incorporar nuevos enfoques y metodologías en mis clases. (EB5)

Huellas impregnadas por el gusto por el idioma inglés

Recordemos que Julián, Fede, Lau, Andre y Sol eligen el Profesorado de Inglés pero no deseaban ser docentes. Les gustaba el idioma inglés como medio de socialización y vinculación con la música, el arte y la literatura, deseaban ser traductores. Repetiremos el

procedimiento realizado con las interpretaciones de los relatos de Marian, Mercedes, Vera y Joy e intentaremos responder también las preguntas de esta investigación.

Al reflexionar acerca de cuáles son las buenas enseñanzas que han dejado su huella en la biografía escolar de estos residentes, encontramos diferentes posturas algunas compartidas con el grupo anterior, otras no. Fede declara que, indudablemente, su biografía escolar ha mediado positivamente en su práctica inicial. Uno de los indicios presente en sus propias clases es “la buena relación con la mayoría de mis alumnos” (RE3). Considera que cuando sus profesores de la escuela no se relacionaban con los alumnos o no mostraban interés en fomentar una comunicación cordial y fluida con los estudiantes, éstos perdían interés en las clases, “intentó comunicarme con mis alumnos en todo momento y trabajar con responsabilidad para favorecer el buen clima dentro del aula” (RE3). Lau entiende que “toda biografía escolar deja huella, después uno decide qué copiar y qué no” (RE9). Opina que lo más importante en la docencia es “enseñar con pasión, dedicación y llegar al alumno un poco más allá del contenido” (RE9) curricular, acercándose a lo personal. Al evocar su biografía escolar Sol rescata haber aprendido mucho a través de lecturas literarias, “ansiaba el momento del año [...] en el que comenzábamos a leer novelas y/o historias en las clases de inglés. Me motivaba leer estos tipos de textos y poder comprenderlos” (RE2), como también de películas y canciones, sin embargo, considera que su aprendizaje previo no se refleja totalmente en sus prácticas iniciales ya que si bien utiliza estos recursos en sus clases, no los hace de la misma manera que lo hicieron sus docentes. Manifiesta que no deben ser usados solamente como entretenimiento, sino que hay que preparar guías que promuevan la comprensión. Sin embargo, admite que tuvo profesores que utilizaban actividades muy variadas en sus clases, y esa dinámica la ha marcado. Andre reflexiona que su biografía escolar ha sido “trascendental” (RE7) en la formación de su perfil profesional ya que hubo varios profesores en la escuela secundaria y en el profesorado que la marcaron “de todos algo me llevé [...] muchos docentes dejaron muchas marquitas y algunas irreconocibles” (EB7). Al comenzar a transitar el camino de la docencia, sintió que estaba repitiendo o imitando ciertos hábitos propios de algunos profesores suyos “tomé patrones de conducta o formas de enseñar que me habían motivado y comencé a implementarlos en mis clases. Esto me ayudó a generar clases dinámicas y frescas, siendo yo misma y dándome confianza en mi manera de enseñar.” (RE7) Reconoce encontrarse imitando inconscientemente aquellas actitudes que profesores motivadores han tenido con ella, en ocasiones se escucha repitiendo palabras que no son propias, sino de algún profesor de la secundaria o de la universidad. Afirma que su educación ha sido un regalo, encontró personas que “incondicionalmente compartieron sus saberes y me motivaron a

sobrepasar obstáculos en el camino. Me parecía injusto no continuar con ese legado.” (RE7) Por esta razón desea motivar a otros de la misma forma que lo hicieron con ella. Julián opina que las “vivencias escolares son, luego de los vínculos primarios generados en la niñez, las experiencias más fundantes para una persona, es por eso que encaré esta consigna [el relato escrito] primero desde el plano de lo afectivo” (RE8). Observa que el desafío intelectual hacia el alumno es una traza que ha heredado de sus docentes, como también lo son el humor, la capacidad de involucrar los intereses de los estudiantes. Siente que hubo materias en el profesorado, como Literatura, por ejemplo, en donde las clases parecían un taller de lectura, sujetas a interpretación. Se generaba un espacio en el que se espera que el estudiante ponga mucho de sí mismo procurando una atmósfera de respeto y valoración del aporte del estudiante, de esa manera Julián disfrutó mucho esas materias y asevera que de alguna forma lo influenciaron ya que cuando da clases intenta generar atmósferas similares.

Buscamos ahora interpretar de qué manera los residentes *caracterizan estas enseñanzas*. Fede evoca algunos de sus docentes, pero no por sus buenas prácticas sino por el contrario, vienen en su memoria aquellos que no tenían una comunicación cordial y fluida con los alumnos y no mostraban interés por relacionarse con ellos, por lo tanto no lograban motivarlos. Asimismo, recuerda una profesora [nombre de la docente del Profesorado de Inglés] quien ejerce la profesión porque le gusta, se apasiona en sus clases “salía con dolor de cabeza, pero por todo lo que había escuchado. Sus clases pasaban muy rápido” (EB3). Lau recuerda a aquellos profesores de la universidad que la deslumbraron por su pasión por enseñar, por sus *feedback* en los que siempre resaltaba aunque sea *un* aspecto positivo y por sus sabios consejos; uno de ellos fue “no dejes la materia, dejá que la materia te deje a vos” (RE9). Esas palabras de aliento le permitieron llegar al final de la cursada. Sol evoca a su maestra de inglés de segundo grado, quien les hizo cantar una canción para practicar *greetings*¹⁴⁵. Se trataba de unos personajes y decía “Hello, I am Pat, I’m Carol, I’m Michael, I’m Paul. Hello Pat and Carol. Hello Michael, hello Paul” (RE2). Sol y sus compañeros de clases cantaban con gusto, sin entender su propósito pedagógico. Hoy, después de tantos años se da cuenta de que el objetivo de la actividad era aprender saludos. Aún recuerda “el sentimiento de alegría” (RE2) que le producía. También recuerda a su profesora de inglés de noveno año, quien ofrecía ejercicios muy variados cada vez que aprendían un tema nuevo. Guarda en su memoria el día que la profesora propuso una actividad novedosa para ellos;

¹⁴⁵ “Saludos”.

llevó el horóscopo para descubrir si la descripción que daba de ellos era acertada. Fue la misma docente que luego del ataque a las Torres Gemelas, les hizo buscar información acerca del terrorismo y realizar un proyecto al respecto. Debieron recuperar el significado de la palabra terrorismo y relacionarla con lo sucedido en la ciudad de Nueva York en el año 2001. La docente se ocupó de focalizar en la magnitud del hecho y “hacernos conscientes de lo que el terrorismo implica. Lo tomé como un aprendizaje de un tema real y actual mediante el idioma, y sobre todo en relación con la cultura que estudiábamos.” (RE2). Con respecto a su paso por el profesorado, evoca a [nombre de la docente del Profesorado de Inglés] del Área Cultural y la describe como una persona que demuestra pasión por su profesión, mucha responsabilidad y compromiso con los alumnos; el primer día de clases le ofreció su dirección de correo electrónico permitiéndoles que la contacten ante cualquier duda que pudiese surgir fuera del horario de clase. Andre recuerda a su profesor de Física, quien les preparó un examen para que lo resuelvan en el Parque de la Costa calculando fricción, gravedad y otros elementos de los juegos, propiciando así un entorno de aprendizaje crítico y natural (Bain, 2007). También su profesora de Literatura y Arte del colegio secundario le ha dejado una huella importante porque la llevaba más allá de sus límites, generando situaciones extremas. “yo sentía que ella me exprimía y demandaba cosas irracionales de mí.” (RE7); la docente tenía un doctorado en literatura comparada “en ese momento yo no sabía lo que era un PhD, para mí era alguien que sabía mucho [...] recién en la facultad me di cuenta lo mucho que sabía esa mujer [...] me marcó mucho. La odiaba porque me exigía mucho” (EB7). Guarda en sus recuerdos las clases de [nombre de la docente del Profesorado de Inglés] por la manera suave y amena que utilizaba para responder a los alumnos, alentándolos a continuar incluso cuando estaban equivocados “como que no sentías que estabas hablando con un docente, sino con una persona nativa que no estaba allí para enseñarte, sino que estaba charlando con vos” (EB7). Otra profesora que recuerda es [nombre de la docente del Profesorado de Inglés] por su estilo práctico de dar las clases; todas las semanas les preguntaba qué se acordaban del tema anterior y todos sentían que tenían algo para aportar, aunque tal vez lo que decían no era muy relevante, la docente amablemente respondía “sí, está muy bien” (EB7) propiciando la participación de los alumnos. Julián recuerda a su profesora de Literatura del secundario quien generó espacios para llevar al aula lecturas, actividades y temáticas relacionadas con los intereses de los alumnos. La docente planteaba consignas de trabajo de manera que, “quien quisiera resolver las actividades con la dedicación estrictamente necesaria para aprender, fijar o practicar los temas, pudiera hacerlo, pero también dando espacio a que, quienes estábamos apasionados por los temas, pudiésemos utilizar el material más ambicioso o buscar formas

más profundas o formales de analizar ciertas cuestiones, sobre todo, había mucho lugar para la creatividad y la expresión” (RE8). Todo esto, acompañado por la naturaleza “extraordinariamente dulce y generosa” (RE8) de esa profesora. También vienen a su memoria las clases de [nombre del docente del Profesorado de Inglés] por su “eminencia [...] porque está bueno darse cuenta que el profesor es bueno en lo suyo. Se agradece como alumno que el que está adelante sepa tanto, que tenga calidad académica y que lo que enseña lo haga con pasión.” (EB8). Julián asegura que este profesor exuda amor por la literatura, que los alumnos logran darse cuenta de todo el trabajo extra que él realiza y todo lo que no llega a enseñar, que es la persona indicada para el lugar adecuado. También trae el recuerdo de las clases de [docente del Profesorado de Inglés] de donde rescata su sensibilidad, su habilidad para enseñar y su tacto –refiriéndose a su empatía y su trato. Agrega que esta docente “trabaja, trabaja mucho y eso se nota y se agradece” (EB8). Siempre estaba disponible para las correcciones agregando una instancia más a los trabajos entregados. En ocasiones, debido a los intereses de los alumnos, las clases derivaban en otro tema diferente al que ella tenía planeado, ella permitía que eso suceda “dejaba fluir la clase” (EB8). También tiene presente a la profesora que estaba a cargo del curso cuando realizó su segunda MTE. Es una docente que también trabaja en el profesorado “una santa” (EB8) califica Julián porque le ofreció ayuda en sus planes y actividades, aunque ella no estaba obligada a hacerlo. Relata que lo hizo sentirse muy bien, cómodo, lo dejó hacer su trabajo enfatizando que ella estaba allí para ayudarlo, no para evaluarlo.

Las conceptualizaciones emergentes en el análisis de este grupo nos conducen nuevamente a la *actitud del profesor –afectiva e intelectual–* y afloran nuevas relacionadas con las *decisiones pedagógicas y didácticas* que ellos tomaron.

Actitud Afectiva

- Generan una buena relación con los estudiantes
- Propician un buen clima en la clase de manera cordial y tranquila
- Responden de forma suave y amena
- Llegan al alumno más allá del contenido acercándose a lo personal
- Son generosos, comparten incondicionalmente sus saberes
- Están disponibles para sus alumnos incluso fuera del horario de clases
- Comparten sabios consejos (personales y académicos)
- Son dulces y alegres

Actitud Intelectual

- Son provocadores, llevan al estudiante *más allá de sus límites*
- Desafían intelectualmente a la clase promoviendo el pensamiento crítico
- Incitan a sobrepasar obstáculos para seguir adelante, son alentadores
- Asumen mucha responsabilidad y compromiso con su clase
- Enseñan con pasión y dedicación
- Son exigentes
- Tienen capacidad para involucrar los intereses de los estudiantes
- Generan un espacio donde se espera que el alumno ponga mucho de sí mismo
- Procuran una atmósfera de respeto y valoración del aporte del estudiante
- Transforman y emancipan

Decisiones pedagógicas y didácticas

- Ofrecen variedad de textos reales (no adaptados para la enseñanza de inglés: literarios o de actualidad)
- Promueven un entorno de aprendizaje crítico y natural
- Utilizan canciones y películas como recurso didáctico
- Ofrecen ejercitación variada y novedosa
- Recuperan los temas estudiados en clases anteriores
- Usan el humor como recurso didáctico
- Alientan a los alumnos a buscar información actualizada y situada en problemas reales para realizar proyectos
- Brindan actividades que desafíen intelectualmente al alumno
- Proveen *feedback* positivo a los alumnos
- Preparan actividades novedosas, actuales, relacionada con la vida de los estudiantes, que *provoquen sentimientos*: alegría, empatía, interés genuino
- Tratan con temas de interés en la clase y que promuevan el debate
- Propician la creatividad y la expresión propia de cada estudiante

De la misma manera que lo hicimos cuando interpretamos la información del grupo de participantes que *sentían amor por la docencia*, relacionaremos ahora las conceptualizaciones de este grupo con bibliografía que la sustente. Expandiremos algunas que ya hemos

desplegado previamente y volvieron a asomar en esta etapa y desarrollaremos las nuevas que han emergido.

Acerca de la actitud de los docentes

Los residentes recuerdan a quienes los llevaban a los extremos, les exigían *más allá de sus propios límites*. Estos educadores esperan más de sus alumnos, tienen fe en la capacidad de los estudiantes para que consigan lo que se les propone; usan un lenguaje cálido, muestran una gran confianza en los estudiantes y son amables con ellos, estableciendo una relación de respeto mutuo y cordial (Bain, 2007).

Miguel Angel Zabalza (2007) hace referencia a la generosidad partiendo de la idea aristotélica de *magnanimidad*. Asimismo, se define esta cualidad en los buenos docentes quienes se destacan fundamentalmente por el ejercicio moral de la enseñanza, generalmente expresado como respeto, generosidad, compromiso, humildad y el interés en el vínculo con el otro (Flores, 2012). Estos buenos maestros agregan un plus a esta última cualidad, que es el entusiasmo y el humor como recurso didáctico (Porta y Flores, 2017).

Recordemos también los principios de *particularidad, practicidad y posibilidad* acuñados por Kumaramadivelu (2001) y desarrollados en el Capítulo IV de esta tesis, que son los pilares de la pedagogía a la que él hace referencia; utiliza el término pedagogía para referirse ampliamente a cuestiones curriculares, de materiales, evaluativas y de estrategias como también a las experiencias socioculturales que, directa o indirectamente tienen influencia en la enseñanza. Estos tres principios están conectados y se involucran mutuamente en una relación cercana en la que la totalidad se destaca ante el valor las partes individuales y juntas forman la esencia de una pedagogía que trata de llevar la enseñanza más allá de los límites cotidianos. El lingüista trata de avanzar en una educación sensible al contexto, basada en la comprensión de las características socioculturales rupturizando la relación entre teóricos y prácticos, permitiendo a los educadores construir su propia teoría desde la práctica –teorías personales-. Cree en aquellos docentes que tienen capacidad para involucrar los intereses de los estudiantes promoviendo en ellos el pensamiento crítico y los valores personales y sociales, como también en aquellos que generan un espacio donde se espera que el alumno pueda gestar y dejar fluir sus propias ideas.

Los docentes que los residentes evocan, promueven el valor del pensamiento crítico (Barboni y Porto, 2008), la resolución de problemas, la curiosidad y el compromiso con los asuntos éticos (Bain, 2007). Así, al interpretar las trazas que han dejado en la biografía escolar de los participantes de nuestra investigación retornamos a las ideas del autor quien asevera que la buena enseñanza la brinda un profesor que, a la hora de ayudar a sus estudiantes a aprender, contribuye positiva y sustancialmente, preocupándose por lograr un aprendizaje duradero en las formas de *pensar, actuar y sentir* de sus alumnos (Bain, 2007); invita a sus estudiantes a hacer esfuerzos intelectuales exigentes, los ayuda a leer de forma más efectiva y analítica mediante textos provocativos, creando un entorno para el aprendizaje crítico y natural (Bain, 2007).

Por otro lado, Maggio (2012) define una *enseñanza poderosa*, como aquella que apasiona, conmueve y perdura. Sostiene que *emocionarse y conmoverse* en la clase provoca efectos perdurables, refleja un docente que está involucrado, que le interesa lo que su alumno aprende y cómo lo hace; que desea que sus estudiantes se vayan de la clase *pensando y sintiendo* (Maggio, 2012). La planificación debe producirse en tiempo presente, de forma contextualizada y aggiornada (Maggio, 2012), ofreciendo una originalidad didáctica y valiosa (Bain, 2007) frente a la tradicional estructura de la explicación que suele incluir una presentación, ejercitación y cierre. De esta manera, continua Maggio, se despierta el interés genuino del estudiante. Así las actividades que los maestros de nuestros participantes prepararon *provocaron en ellos sentimientos de alegría e interés genuino*. También hicieron uso del humor como recurso didáctico (Porta y Flores, 2014). Los autores sostienen que estos docentes poseen entusiasmo para explicar algunos temas que no son llevaderos o amenos para todos; apelan al humor como disruptor de aquello que es solemne en la clase pero con enseñanza seria; sostienen así la atención y mantienen un clima distendido, buscando ejemplos de la vida cotidiana; lo hacen con sensibilidad pedagógica y humana (Porta y Flores, 2014).

Para propiciar la creatividad y la expresión propia de cada estudiante se necesita guiar a los alumnos de manera que *sensibilicen la mano en la punta de los dedos* (Sennett, 2009), esto es, la práctica adquirida en el aprendizaje en acción, a través de experiencias propias. El sociólogo reflexiona acerca del *despertar* de una idea y resalta lo sublime de este acto afirmando que “lo sublime sugiere un horizonte ilimitado” (Sennett, 2009: 138). El reto está

en preparar un terreno que se cultiva mediante el espacio reflexivo, el desarrollo de habilidades intuitivas y el pensamiento analítico (Atkinson y Claxton, 2002).

Canagarajah (2003) huye de los materiales y textos propuestos por quienes él denomina “Center” –concepto desarrollado en el Capítulo IV de esta tesis– porque los considera culturalmente inapropiados y que, por meras razones de practicidad, se adoptan en lugar de utilizar aquellos que realmente son útiles para desarrollar dentro de las costumbres locales. Así, alienta a los educadores, básicamente a los Profesores de Inglés, a reflexionar acerca de la *agenda oculta* de los materiales que el “Centro” provee. Los docentes que este grupo de residentes evocan ofrecen variedad de textos originales, no adaptados para los libros de textos de enseñanza del inglés, sino reales, de actualidad, relevantes para el interés de los alumnos y que promuevan el pensamiento crítico en ellos. Asimismo los alientan a buscar información actualizada y situada en problemas reales para realizar proyectos locales.

Los residentes recuerdan a los docentes que brindan a sus alumnos *feedback* positivo. La retroalimentación es una herramienta muy poderosa vinculada con el aprendizaje y con el logro académico y su impacto puede ser tanto negativo como positivo (Nicol, 2010). En otras palabras, retroalimentando el desempeño de nuestros estudiantes podemos tanto fomentar como inhibir su aprendizaje (Higgins, et al. 2002). Entonces no basta con proveer *feedback* para que éste se transforme en un apoyo eficaz del rendimiento y el aprendizaje, hay que pensarlo desde su lugar positivo. Los estudios realizados por Higgins et al. (2002) acerca de cómo los alumnos reciben *feedback*, hacen hincapié en la *forma* en que esta retroalimentación es brindada. David Nicol (2010) asevera que debe ser generado como un diálogo y no un monólogo y que la clave está en que la retroalimentación sea rica en detalles, adaptable a las necesidades de los estudiantes y orientada a promover la reflexión. Amanda Ashgar (2010) sostiene que para que la retroalimentación se transforme en una herramienta eficaz en el apoyo del aprendizaje, se debe proporcionarlo tomando en cuenta ciertas características: comenzar leyendo o escuchando el trabajo del alumno desde el inicio al fin sin comentar en los errores para generar una apreciación global; no centrarse en los errores gramaticales u ortográficos como el foco primordial de atención sino que hay que resaltar la buena producción y los aspectos a mejorar. Escribir en el *feedback* final – o brindar de forma oral– sugerencias acerca de cómo el alumno podría mejorar su trabajo; siempre comenzar resaltando algo que el estudiante hizo bien y así validar su trabajo, reconociendo o identificando los aspectos destacables de su producción; luego de recibir un *feedback* positivo, el alumno estará emocionalmente preparado para aceptar sugerencias para el cambio (Ashgar,

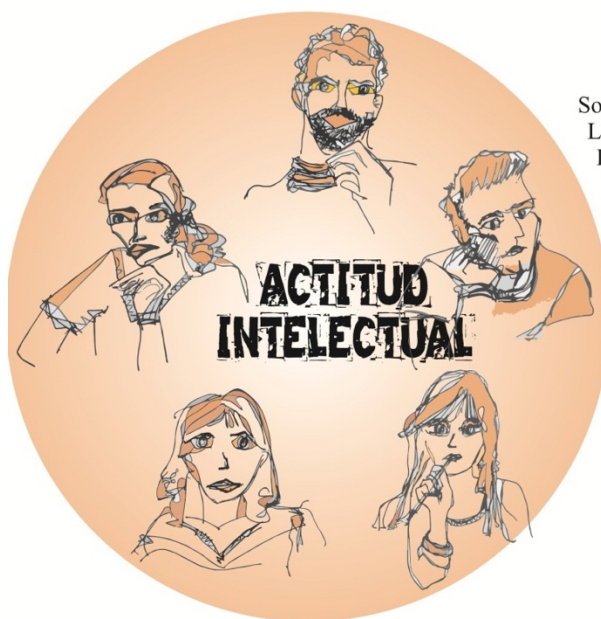
2010). Nicol (2010) aconseja ser sensible a las necesidades individuales del estudiante y tener en cuenta que algunos tienen que ser estimulados para lograr niveles más altos mientras otros necesitan ser tratados con mucho cuidado a fin de no desalentar el aprendizaje y dañar su autoestima. Es esencial, agrega, encontrar un equilibrio para no herir los sentimientos de los estudiantes y proporcionar un estímulo adecuado.

HUELLAS IMPREGNADAS POR EL GUSTO POR EL IDIOMA INGLÉS

Trazas reflejadas en sus biografías escolares



- Generan una buena relación con los alumnos
- Propician un buen clima en la clase de manera cordial y tranquila
- Responden de forma suave y amena
- Llegan al estudiante más allá del contenido acercándose a lo personal
- Son generosos, comparten incondicionalmente sus saberes
- Están disponibles para sus alumnos incluso fuera del horario de clases
- Comparten sabios consejos
- Son dulces y alegres



- Son provocadores
- Llevar al estudiante más allá de sus límites
- Desafían intelectualmente a la clase
- Promueven el pensamiento crítico
- Incitan a sobrepasar obstáculos para seguir adelante
- Asumen mucha responsabilidad y compromiso con su clase
- Enseñan con pasión y dedicación
- Son exigentes
- Involucran los intereses de los estudiantes
- Generan un espacio donde se espera que el alumno ponga mucho de sí mismo
- Respetan y valoran el aporte del estudiante
- Transforman y emancipan

HUELLAS IMPREGNADAS POR EL GUSTO POR EL IDIOMA INGLÉS

Trazas reflejadas en sus biografías escolares

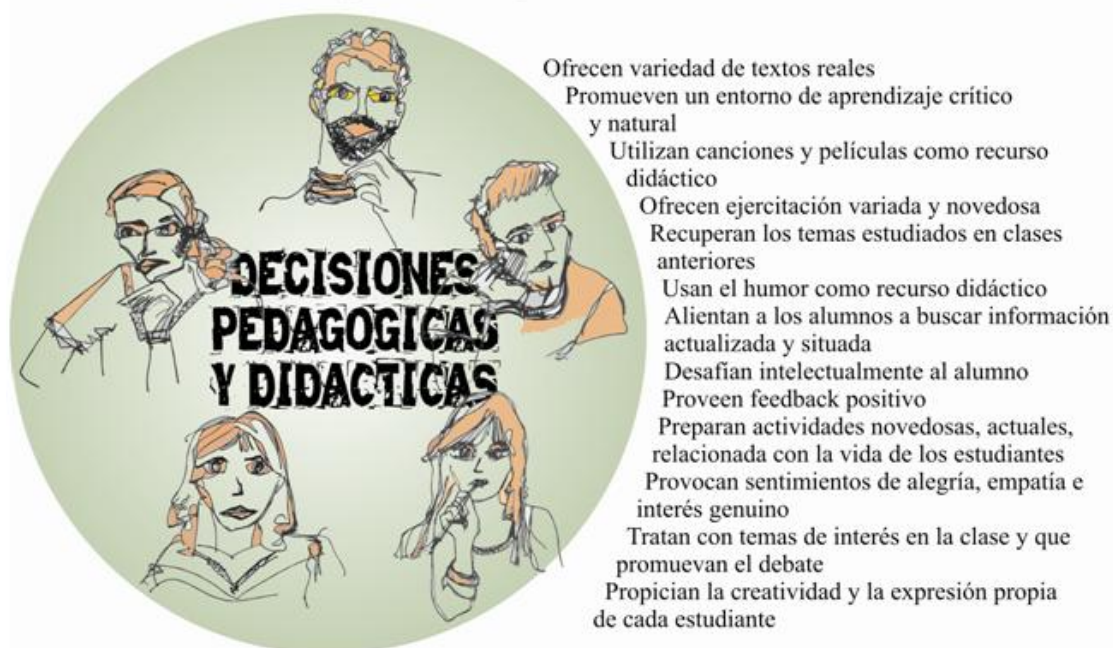


Imagen III: Huellas impregnadas por el gusto por el idioma inglés: trazas reflejadas en sus biografías escolares

¿Cómo se manifiestan esas buenas prácticas que los residentes experimentaron en la propia? Observamos que Fede tiene una manera cordial y tranquila de dirigirse a los alumnos (RET4). Logra generar un buen clima en la clase mediante juegos o actividades que despierten el interés y curiosidad en los alumnos. Su primer encuentro lo inicia dibujando en el pizarrón una caricatura de un conocido jugador de fútbol. Los alumnos debían adivinar de quién se trataba y lo hicieron exitosamente. A su vez, quedaron maravillados por la maestría de Fede para dibujar (RET4) y le pidieron que realice nuevas caricaturas, a lo que Fede accedió gustosamente, porque, aunque perdió algunos minutos, los ganó en el clima que logró generar (EF4). Lau alienta a sus alumnos en sus clases, recalcando permanentemente que no dejen de intentar. Que siempre se puede comprender un poquito más (RE9). Sol reconoce que su experiencia con la literatura mediante una lengua extranjera contribuyó en su formación profesional “ya que hoy en día al pensar en o trabajar con los textos literarios como recurso de enseñanza intento transmitir motivación e interés por el texto elegido” (RE2). En sus clases utiliza una narración de Edgar Allan Poe de la sección “Literature Spot” del libro que tienen los alumnos. Así involucra a los estudiantes en un debate con respecto al poder otorgado al dinero en los diferentes contextos sociales (RET2). Argumenta haber elegido ese texto no tanto por la riqueza literaria que ofrece, sino por el debate que se genera en el aula (EF2).

También utiliza canciones, videos atractivos y graciosos, con música pegadiza. En ocasiones, matiza las actividades con un toque de humor. (RET2). Andre adopta en sus clases tareas que desafían al alumno. No hace preguntas cuyas respuestas se encuentran fácilmente en los textos o en los videos que presenta, sino que promueve la reflexión tomando como referencia elementos lingüísticos y paralingüísticos (RET7). Trabaja con extractos de películas nuevas y provee actividades que demandan esfuerzo cognitivo en los estudiantes. Sus clases son amenas y motivantes enmarcadas por su actitud flexible en el aula, demuestra disfrute en lo que hace (RET7), al respecto dice: “entonces se prende un botón y como que... no te digo que sos una actriz, pero sí en un sentido, la actriz fluye [...] se prende una cámara... y ahí sacás...” (EB7). Julián recupera la buena relación que ha tenido con sus maestros y profesores y su afán de querer agradecerles “Creo que esta huella tan clara de algunos vínculos y experiencias positivos con docentes entrañables impactó negativamente en mi primer acercamiento a la docencia, ya que me preocupaba demasiado por agradar a mis alumnos y por recibir su aprobación.” (RE8). Sin embargo, con el paso del tiempo, Julián aprendió a encontrar un balance para poder establecer una conexión genuina con los estudiantes. Su experiencia como alumno del profesorado le ayudó a comprender que entablar un vínculo con espacio para el diálogo horizontal, el humor y la confianza, es una muy buena herramienta para incentivar a los chicos a comprometerse con las clases” (RE8). Afirma que los rasgos de su biografía escolar que están presentes en sus prácticas tienen que ver con tres aspectos: el humor, la capacidad de involucrar los intereses de los alumnos en el aula y la valoración de sus capacidades intelectuales (EF8). Al reflexionar acerca de su propio rol como docente Julián argumenta que enseñar es lo que quiere hacer “mientras le reporte placer y por lo tanto mientras lo haga bien, porque si yo siento que si no lo hago con placer y no lo voy a hacer bien” (EB8)

Así es como los docentes dejaron sus huellas y éstas se manifiestan en la práctica inicial de nuestros participantes:

Actitud afectiva

- Tienen buena relación con los alumnos
- Generan un vínculo que permita un diálogo horizontal con los estudiantes
- Mantienen una comunicación fluida y cordial, propiciando el buen clima en la clase
- Son alentadores y siembran la auto confianza en sus alumnos
- Son flexibles promoviendo así una conexión genuina con los estudiantes

Actitud intelectual

- Son dedicados y apasionados en la enseñanza. Disfrutan lo que hacen
- Tienen capacidad para involucrar los intereses de los alumnos en el aula
- Son desafiantes y provocadores: llevan a los estudiantes a un importante esfuerzo cognitivo y a superar los propios límites
- Valoran las capacidades intelectuales de los alumnos
- Muestran un estilo tranquilo al enseñar
- Trabajan la motivación en la clase

Decisiones pedagógicas y didácticas:

- Brindan clases dinámicas y motivantes
- Utilizan el humor como recurso didáctico
- Hacen uso de la confianza generada para incentivar a los estudiantes a comprometerse con las clases
- Usan textos literarios seguidos por actividades variadas
- Promueven debates de temas actuales seguidos por la reflexión
- Se sirven de videos y canciones atractivas y alegres que movilicen el interés del alumno
- Recurren a actividades que involucran los intereses reales de los estudiantes.

Finalmente, deseamos develar la impronta que dejan las buenas prácticas docentes en su biografía y en su práctica inicial. Así como procedimos con el grupo anterior, daremos lugar a la voz de los residentes.

HUELLAS IMPREGNADAS POR EL GUSTO POR EL IDIOMA INGLÉS

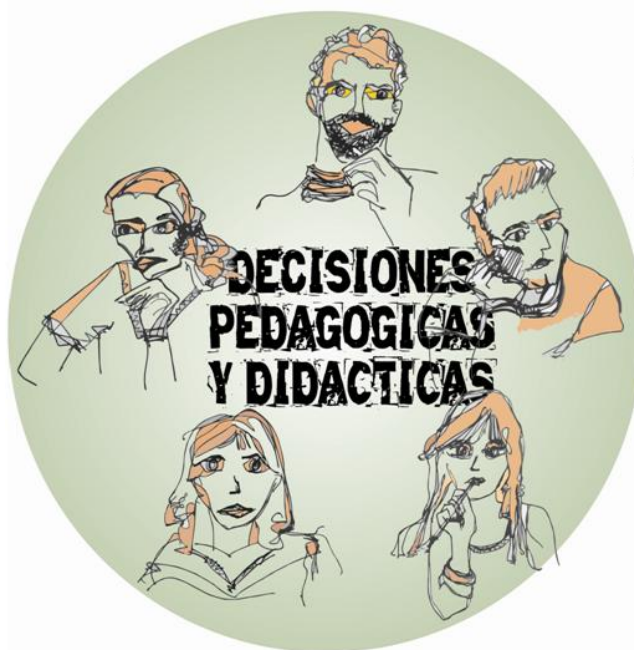
Trazas reflejadas en sus prácticas iniciales



Tienen buena relación con los alumnos
Generan un vínculo que permita un diálogo horizontal con los estudiantes
Mantienen una comunicación fluida y cordial
Propician el buen clima en la clase
Son alentadores y siembran la auto confianza en sus alumnos
Son flexibles
Promueven una conexión genuina con los estudiantes



Son dedicados y apasionados en la enseñanza
Disfrutan lo que hacen
Tienen capacidad para involucrar los intereses de los alumnos en el aula
Son desafiantes y provocadores
Valoran las capacidades intelectuales de los estudiantes
Muestran un estilo tranquilo al enseñar
Trabajan la motivación en la clase



Brindan clases dinámicas y motivantes
 Utilizan el humor como recurso didáctico
 Incentivan a los estudiantes a comprometerse con las clases
 Usan textos literarios seguidos por actividades variadas
 Promueven debates de temas actuales y reflexión
 Utilizan videos y canciones atractivas y alegres que movilicen el interés del alumno
 Recurren a actividades que involucren los intereses reales de los estudiantes.

Imagen IV: Huellas impregnadas por el gusto por el idioma inglés: trazas reflejadas en sus prácticas iniciales.

Fede

Y... motivación por ahí ponele en la relación con los alumnos [...] con los chicos tengo buen [...] buena relación, me pongo a hablar todo... chistes, cosas así [...] al cuarto año de la mañana voy contento y salen mejores las clases también. [...] lo importante es que los chicos te responden y vos, estar cómodo y que, y que esté, que haya buen clima. Más o menos eso, buen clima y que los chicos respondan y bueno, eso sí [...] que hay un buen ambiente en el aula. (EB3)

También sirve hablar con ellos [los alumnos] llevarse bien con ellos, hacer que se sientan cómodos es más importante que enseñar un punto gramatical. (GF3-3)

Lau

Ahora que estoy llegando a mi meta, y que pudo mirar a todo lo que he logrado y crecido, puedo decir que se cumplieron muchas [expectativas]. Tal vez no pude ver eso o no me pude dar cuenta en el trajinar de cursar materias y materias, y muchas veces sentí fracasar. Obviamente, tengo mucho por aprender y mucho por lograr

todavía y ojala nunca deje de tener expectativas porque es el motor que me hace seguir (EB9).

[...] la calidez de los profesores, por despertar en mí un interés especial, por la pasión con la que se enseña. Eso es lo que guardo en mi recuerdo y aspiro lograr (EB9).

Siento que la recompensa más grande es el reconocimiento y el amor de ellos. También lo es el darse cuenta que realmente están disfrutando la clase. Esto me hace disfrutar mucho de la docencia (EB9).

Sol

Cuando empecé a enseñar no tenía tanta experiencia académica digamos, de lo que enseñar implica. Entonces seguía mucho el estilo de enseñanza que me mandaban del instituto, cómo enseñar, en qué enfocarme; lo hacía sin problemas, no reflexionaba mucho al respecto. Pero especialmente ahora me doy cuenta que cuando llega el momento de evaluar no me gusta la manera que tengo que evaluar en ese lugar o al momento de enseñar un tema no me gusta cómo está enfocado, entonces siento el choque entre mis creencias y las creencias del instituto [...] estoy más consciente de qué y a dónde apunto yo (EB2).

Me pasa que motivaciones para enseñar las encuentro tanto cuando pienso en los chicos, en el grupo al que le voy a enseñar, pero también cuando pienso en mí, quiero sentirme bien en medio de la clase [...] porque si no siento que me estoy traicionando a mí misma (EB2).

Aspiro a serlo [buena docente], no me gustaría achancharme y decir: bueno, voy a trabajar porque es mi trabajo de todos los días, sino realmente, no me gustaría perder esa motivación de seguir siendo una buena docente (EB2). Me gusta mucho ofrecer actividades que impliquen un esfuerzo cognitivo en los alumnos, es decir, que tengan que pensar, ir más allá de lo inmediato y visible. Trato de llevar temas actuales, relevantes, desafiantes para los chicos (EB2). Estoy tratando de hacerlo mediante actividades que con las cuales pueden conocerme, preguntar, descubrir parte de mi

vida personal y profesional, entre otras. Estoy tratando de hacerlos sentir cómodos, congratulándolos cada vez que puedo (EF2).

Andre

Eso me gustó [experiencia con un alumno que hablaba solo guaraní y un poco de castellano] como darte cuenta que podés hacer un cambio también socialmente, más allá de enseñar inglés... y que...nada... eso, que no sea solo un docente de lengua, de inglés (EB7).

Sí, también como dice ella [Mercedes], los recuerdos de profesores que hicieron cosas que te gustaron. A mí, que me gustaron. Cosas que me gustaron que... dije: esto me gustó como me trataron, los voy a tratar igual. Como que no se... esas cosas (EB7).

Lo que importa son las preguntas de los chicos, no solo lo que vos tenés para enseñar. Si surgen preguntas que son preguntas que se realizan... genuinas y que te llevan a algo (EB7).

El vínculo... la recompensa..., siento que soy uno de esos bichos raros como hay muchos acá del profesorado, que va que cuando alguien aprendió algo de vos y te lo dice y lo usa en un contexto real y es como... Ah... te sentís re, re feliz. Y no lo podés explicar, porque imagino que a mucha gente no le pasa eso de sentir felicidad, o sea con lo difícil que es sentir felicidad, que sientas felicidad con una pavada [...] a veces me asombro cuando me doy cuenta que aprendieron algo de mí sin que yo lo enseñe, simplemente por hablar, repetir una frase, algo... (EB7).

Es una cosa como que te fluye desde adentro, como que te toca un botón cuando te toca dar la clase a vos, no sé, en mi casa o en el instituto o en la residencia, es como que ves un baile automático, yo siento eso, como que se prende y automáticamente me sale algo, y lo disfruto y estoy en el momento y soy. Y no sé, lo he sentido por ejemplo en Residencia II, en mi primer día de clase, que vos decís, estás re nervioso y es como que no sé, yo... vos viniste ese día, yo sentí como que se tocó un botoncito y... arranqué a dar la clase sin ningún problema, como si la hubiera dado

un montón de veces. Y *te* disfrutás y... *te* evadís de la realidad, porque por ahí tenés un montón de problemas y no podés estar pensando en eso, o mostrarle a los chicos eso (EB7).

Julián

Me gustaría que más allá del nivel de conocimiento que yo haya podido adquirir y transmitir, que mis estudiantes se den cuenta que a mí me gusta lo que hago y que lo hago con pasión (EB8).

Bueno, yo creo que cuando uno se siente más seguro... se anima a más cosas también... por ahí sí, si uno, si uno cuando está arrancando se siente inseguro... si bien yo como te dije para no desmentirme con lo que dije antes, si bien yo me sentía formado y sentía que tenía las herramientas, bueno, la ten... la tensión de las primeras veces siempre está, entonces uno por ahí va con lo que sabe, va con lo probado, con lo seguro. Por ahí en el sentido, en el que más me desempeño es en el que ahora me ... me animo a probar cosas diferentes, me animo a ... ¡qué sé yo! Me animo a hacer juegos, y sí, sabiendo que puedo, puedo manejarlo (EB8).

Cuando noto que, que los alumnos se paran a preguntar algo por ahí, una pregunta que yo no había pensado que me iban a hacer, que quiere decir que fueron más a fondo; o una pregunta que me, me, me lleva a mí a hacer una nueva explicación o a ir yo más a fondo sobre una explicación que ya había dado, eso me motiva un montón... o sea cuando noto que están ahí, que están involucrados, que están presentes. Es algo [la docencia] que aprendo día a día [...] creo que todavía tengo mucho para mejorar y sí, creo que voy a ser un buen profesor, sí (EB8).

Si bien yo pienso, cuanto más me forme, cuánto más yo estudie y cuánto más me especifique o especialice mis conocimientos y mi carrera, más voy a llegar a, hacia el lugar donde, donde yo me sentiría realmente cómodo, y donde yo me sentiría intelectualmente estimulado, bien...(EB8).

Recordemos que este grupo de residentes eligen el Profesorado de Inglés solamente por el gusto al idioma. De esta manera surgen nuevos interrogantes ¿cómo descubren que les gusta la docencia? y ¿en qué etapa de sus carreras se devela esta inclinación?

A Fede le gustaba inglés y dibujar. Él quería ser traductor, pero comenzó el profesorado porque no podía costearse los estudios en una universidad privada para seguir Traductorado. Cuando comienza a cursar las materias del Área de Formación Docente y a hacer las prácticas le “empezó a gustar dar clases y... bueno ahora... y hasta ahora creo que no me gustaría ser traductor [...] ahora no” (EB4).

Al cursar su primer año en el Profesorado de Inglés, Sol nota que no le satisface lo que está estudiando, entonces se pasa a Psicología donde cursa algunas materias. Pero esta segunda elección tampoco la convencía y decide volver al Profesorado de Inglés con la idea de avanzar un poco para luego continuar con el traductorado en otra ciudad. Sin embargo, al iniciar sus prácticas iniciales con las MTE se dio cuenta que disfrutaba dar clases y el contacto con los alumnos “es como que ahí cambio la perspectiva, y digo bueno, no es, no es grave “ (EB2), y lentamente, con las MTE y las residencias, se fue involucrando cada vez más hasta descubrir que le gustaba la docencia. Sus prácticas docentes iniciales y su primer trabajo en una institución educativa le brindaron “mucha satisfacción [...] recuerdo volver a casa contenta porque no solo había disfrutado la clase sino porque también había logrado un vínculo con los alumnos.” (RE2). Asimismo, recuerda el placer que le producía observar el avance o la motivación en sus alumnos. Afirma que en esas experiencias se reflejan lo aprendido en el profesorado, se nota la preparación recibida.

Andre encuentra el gusto por la docencia cuando comienza a cursar las materias del Área de Formación Docente. Ella ya había dado clases en forma particular antes de comenzar con el profesorado, pero lo hizo como una manera de generar un ingreso, no por el placer de enseñar, sino porque tenía un buen manejo del idioma. Inicia el profesorado y vuelve a dar clases particulares “y ya era otra cosa. Porque ya tenía un... sentido mi vida, o sea, ya estoy haciendo el Profesorado de Inglés” (EB7). Cuando comienza sus prácticas iniciales se da cuenta que dar clases es más complejo de lo que ella creía (EF7) y le empieza a gustar el desafío.

Lau admite que el amor por la docencia, que en un principio estaba dormido, lo comienza a sentir con el paso de los años, con docentes que dejaron su marca en ella, sobre todo cuando comenzó a enseñar.

Julián reconoce haber empezado el Profesorado de Inglés con la intención seguir estudiando en otro lado para hacer el Traductorado. Tenía muy en claro que no se veía en el ámbito empresarial ya que “ideológicamente no era lo mío. Contribuir a esa máquina de hacer dinero, no me siento cómodo, no siento que me deje nada a mí ni nada a los demás” (EB8).

Surgió la idea educación como un servicio. Se vio a sí mismo como docente de escuela pública, no tanto en escuelas privadas. Le “empezó a cerrar la idea de la docencia como esto de recibir una paga a cambio de ofrecerle algo a otro” (EB8). Se siente cómodo con esta profesión a partir de su paso por las materias del Área de Formación Docente, se afianzó su imagen como profesor. Inicia su camino como docente en la escuela pública aun siendo alumno del profesorado “y bueno, me empezó a gustar” (EB8).

A modo de cierre

En el primer momento del análisis de la información, recorrimos la biografía escolar de cada residente que participó en esta investigación, entramándola desde las dimensiones afectivas, profesionales, institucionales y macro-sociales que atraviesan. El trabajo recursivo realizado, guiado por todos los textos de campo generados para esta tesis, nos permitió co-construir sus historias escolares para poder descubrir a cada uno de ellos, conocerlos más íntimamente, develar sus pasiones y sus temores. Asimismo, obtuvimos el andamiaje necesario para el segundo momento, la re-conceptualización de las biografías escolares en un *paisaje común* de socialidad, temporalidad y espacialidad (Clandinin y Connelly, 1995) buscando responder las preguntas centrales que guían esta investigación: *¿Cuáles son las buenas enseñanzas¹⁴⁶ que han dejado su huella en la biografía de los alumnos residentes del Profesorado de Inglés de la UNMdP? ¿De qué manera los alumnos caracterizan estas enseñanzas? ¿Cómo se manifiestan en su práctica en el aula esas buenas enseñanzas experimentadas? ¿Cuál es la impronta que dejan en la biografía educativa de los practicantes?* En la medida que fuimos interpelando cada uno de estos interrogantes, contrastamos los hallazgos con bibliografía relacionada con el campo disciplinar. Recordemos que el análisis fue sustentado por el proceso de cristalización –desarrollado en el Capítulo VI– que nos habilitó a recrear en todo el recorrido, distintas experiencias que se reflejan al exterior y refractan dentro de sí mismas permitiendo emerger trazas impregnadas en toda la biografía escolar de nuestros participantes. Estimamos que la creatividad y el análisis se dan conjuntamente. Esto involucra la subjetividad, la imaginación, las emociones de los residentes y de la investigadora que no deben ser acalladas en pos de una rigurosidad de análisis, ya que no son condiciones excluyentes. Asumimos la cristalización como la forma de validez más

¹⁴⁶ Entendemos por “buena enseñanza” aquella en la que el docente participa instrumentalmente en la educación de otro ser humano al preguntarse qué acciones docentes pueden justificarse, basándose en principios morales que son capaces de provocar acciones y cambios en los estudiantes Fenstermacher (1989). Desarrollaremos este concepto más profundamente en el marco teórico.

adecuada para el proceso de interpretación ya que permite conocer la perspectiva de cada uno de los participantes co-creando, junto con la investigadora, las historias en ese diálogo permanente y recursivo que se origina y se afianza durante todo el proceso de investigación.

Valoramos el aporte de cada uno de los participantes y deseamos destacar las huellas recogidas en esta investigación, individualizándolos. Para ello diseñamos dos imágenes que recrean las conceptualizaciones personales de quienes sintieron amor por la docencia desde el inicio de sus carreras (imagen V) y de quienes eligieron sus caminos por el gusto que sentían por el idioma (imagen VI). Finalmente, podemos afirmar que logramos cumplir con el objetivo central de esta investigación: interpretar, a partir de las biografías escolares de los alumnos del Profesorado de Inglés de la Universidad Nacional de Mar del Plata, las enseñanzas que dejaron su huella y se manifiestan presentes en las prácticas pre-profesionales. Invitamos al lector a encontrar en el próximo capítulo las conclusiones a las que arribamos.

AMOR POR LA DOCENCIA

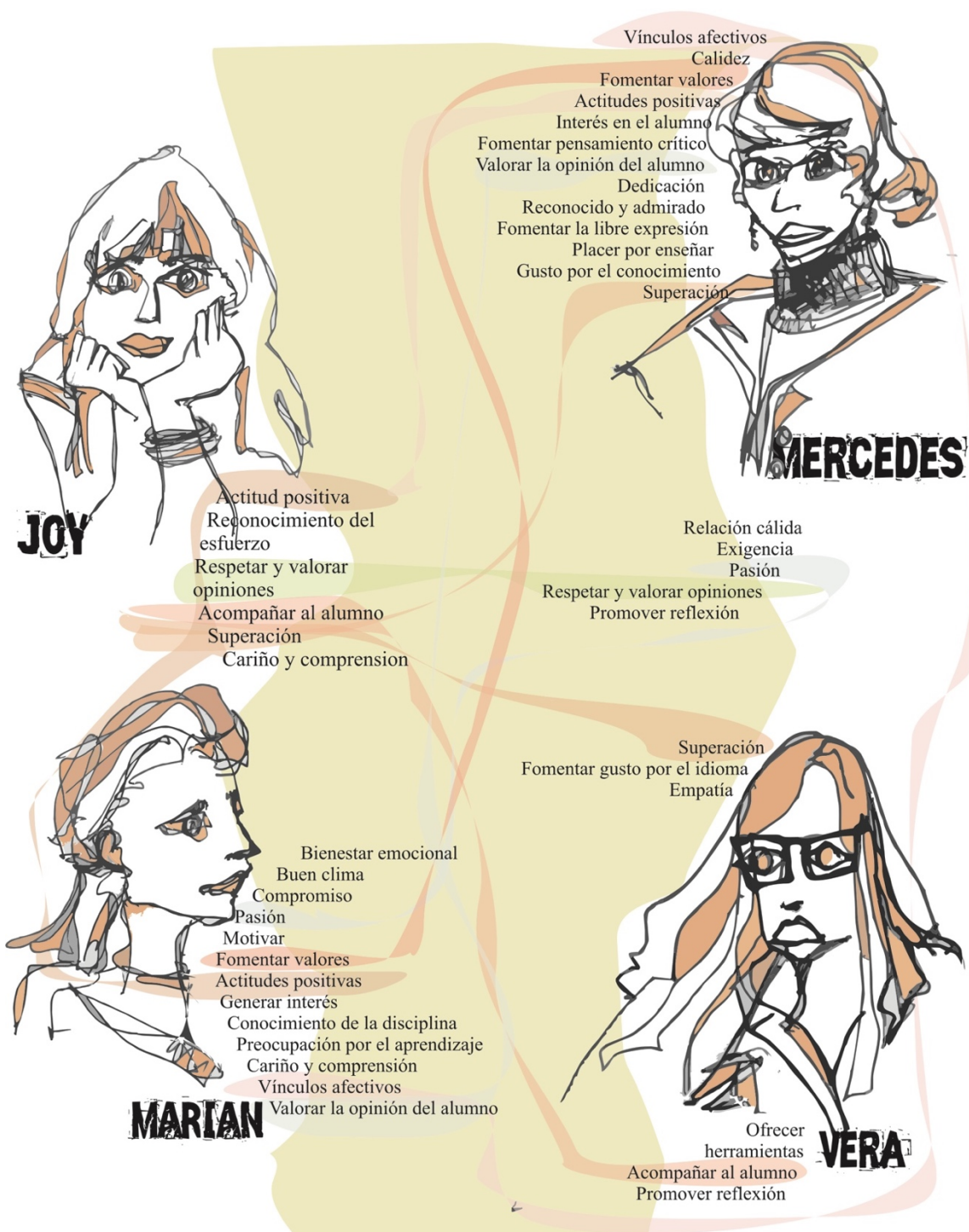


Imagen V: *Amor por la docencia*. Conceptualizaciones individuales y entramadas.

HUELLAS IMPREGNADAS POR EL GUSTO POR EL IDIOMA INGLÉS

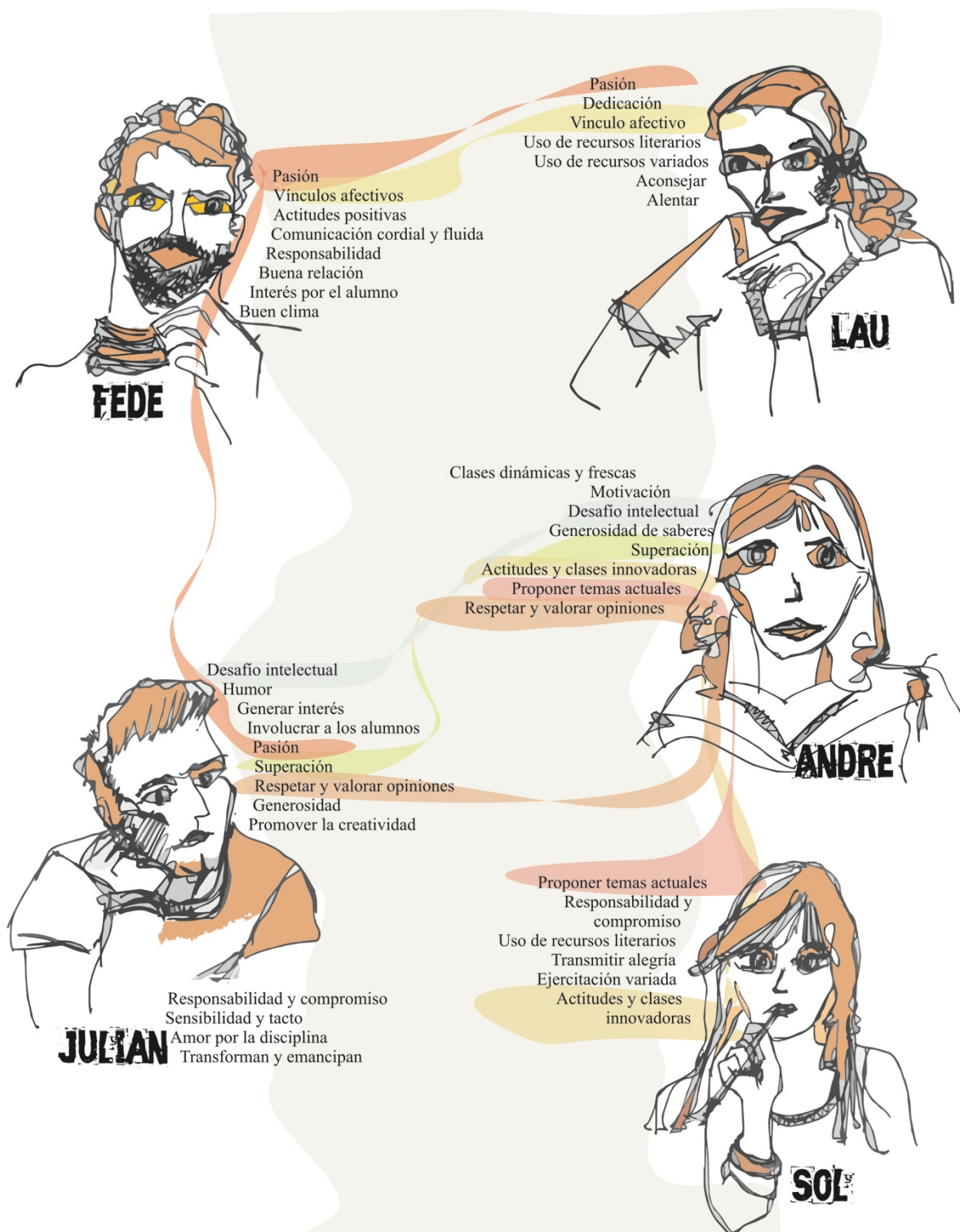


Imagen VI: *Huellas impregnadas por el gusto por el idioma inglés*. Conceptualizaciones individuales y entramadas.

PARTE V

CONCLUSIONES

CAPÍTULO VIII:

Reflexiones, aportes, limitaciones y aperturas

Esta investigación, en su condición cualitativa, biográfico-narrativa e interpretativa abre las puertas hacia el horizonte, con su carácter ilimitado. Es recursiva e integradora en su indagación. Cada conceptualización realizada da lugar a una o muchas por venir, es por ello que preferimos utilizar el término *reflexiones* para referirnos a las conclusiones de una investigación. Así, en este capítulo plantaremos las *primeras reflexiones* y las *finales*. Ahondaremos en los aportes de esta tesis al campo disciplinar, de la narrativa como proceso reflexivo y los metodológicos desde el enfoque interpretativo, biográfico-narrativo. Por último, antes de plantear las reflexiones finales, abordaremos las limitaciones y las posibles nuevas líneas de investigación que quedan abiertas en este horizonte ilimitado.

Primeras reflexiones

En todo el proceso de investigación surgieron múltiples temáticas que recuperamos de la teoría, de las biografías escolares de los practicantes y en la interacción con los textos de campo. Decidimos resumirlas en tres ejes amplios: acerca de sus docentes, acerca de las instituciones educativas y acerca de sí mismos.

Acerca de sus docentes: en los relatos de los practicantes encontramos una fuerte presencia de las enseñanzas que dejaron sus maestros, profesores del secundario y de la universidad, que se manifiestan en las prácticas iniciales; los participantes identifican los rasgos afectivos y profesionales de sus educadores ya sea aceptándolos o cuestionándolos. Los atributos asignados a estos docentes están muy vinculados, por un lado, con las relaciones interpersonales que lograron establecer dentro del aula y fuera de ella –como, por ejemplo, el trato y la atención brindada en forma individual y grupal– y, por el otro, con la forma de enseñar, su excelencia académica y su pasión profesional. Emergen en sus relatos los nombres de aquellos docentes que los marcaron en las decisiones tomadas para acciones de índole pedagógica, personal e incluso para la elección de sus carreras. Luego de reflexionar acerca de sus trayectorias escolares, los practicantes reconocen incuestionablemente la impronta que

sus docentes les han dejado, la enseñanza implícita o explícita relacionada con el vínculo afectivo que se construyó, el agradable clima generado en la clase, la calidez humana que el docente brindó, el amor revelado por la disciplina, el ánimo de superación que promovió y, sobre todo, la pasión por enseñar.

Acerca de las instituciones educativas: para incorporar procesos de análisis y reflexión de las prácticas docentes es central contar con condiciones de posibilidad a nivel institucional. Asimismo, y en torno a las propuestas de formación inicial y continua, resulta relevante que se instituyan “experiencias anticipatorias” (Edelstein, 2015: 201) que habiliten la transferencia a los contextos singulares de trabajo. En las conceptualizaciones que surgen del análisis de los datos obtenidos, las instituciones educativas cobran un rol relevante en la biografía de los practicantes. El paso por los distintos niveles de escolarización se hace visible en algunas biografías como algo que se “disfrutó” y en otras como algo que “cuesta”, “duele” y a lo que es “difícil de adaptarse”. En ocasiones se refieren a cuestiones académicas y en otras al proceso de socialización en las distintas instituciones por las que pasaron. Esto nos lleva a advertir la marca que la cultura institucional deja sobre quienes transitan las instituciones educativas. Las nuevas concepciones acerca de la práctica –desarrolladas en el Capítulo I– los conocimientos y saberes necesarios para ella, traen aparejado un cambio institucional para eliminar las barreras preexistentes en el accionar cotidiano y atender los nuevos requerimientos. Los residentes que participaron de esta investigación lo advirtieron y dejaron traslucir este deseo de cambio.

Acerca de sí mismos: las evocaciones, apreciaciones y conocimientos de los practicantes se hacen presentes tanto en la expresión escrita (relatos escritos, planes y diarios de clases e informes finales) y la expresión verbal (las entrevistas biográficas, focales y flash), como en las acciones, a través del registro etnográfico. Lo que ellos manifiestan da cuenta de sus reflexiones y comprensiones construidas acerca de su propia experiencia social; los relatos reflejan la presencia de otros sujetos implicados en su biografía –familia, escuela, docentes, pares – que revelan el carácter social de su formación. Los pares logran ocupar un lugar significativo en algunos testimonios, ya sea de forma positiva o negativa. En las biografías está muy presente el aporte de la familia, sobre todo de los padres, quienes tuvieron una gran influencia en los residentes al momento de elegir su carrera, tanto por su intervención directa como por el deseo de que su hijo o hija pueda elegir el proyecto de vida que más le haya atraído, pero siempre alentándolos al ingreso en las aulas de la universidad.

Su imagen en torno a sí mismo como docente está impregnada por la impronta que dejaron los maestros, quienes nutren la práctica inicial de los futuros Profesores de Inglés. En ocasiones afloran como rasgos positivos y en otras toman forma de recuerdos de enseñanzas que no quieren reproducir. Los residentes expresan que su paso por el Profesorado de Inglés fue una instancia importante de su formación que atesoraron junto con sus experiencias de vida logrando así una amalgama deseable para proyectarse como buenos profesionales.

En el Capítulo I de esta investigación expusimos cómo las tendencias contemporáneas relacionadas con el desarrollo y desempeño docente han dado un vuelco con respecto a sus predecesoras. Se respira el aprendizaje social, los nuevos desafíos muestran que el aprendizaje se concreta y proyecta más allá de los límites de la mente individual. Argumentamos también que lo individual y lo social están integrados en un entramado en el que juntos, se potencian. El aprendizaje constituye una comunidad activa de experiencia influenciada por el ambiente, el contexto, la interacción y la situación; muchas de estas experiencias vienen por el camino de la biografía escolar de cada practicante. Práctica, teoría y reflexión son aspectos centrales para tomar en cuenta en el proceso de formación de Profesores de Inglés; es preciso, por lo tanto, encontrar herramientas que nos ayuden a integrarlos. Como dice, Edelstein, es necesario “volver a pensar la clase” (2015: 193), buscar elementos entre lo pensado y lo vivido, repensar la enseñanza tomando en cuenta el trabajo colaborativo y co-construido y extraer el mayor potencial posible para mejorar las prácticas.

Aportes de esta investigación

Aportes al campo disciplinar

Desde segundo año del Profesorado de Inglés de la Universidad Nacional de Mar del Plata, los estudiantes realizan observaciones y prácticas iniciales en diferentes instituciones educativas. Éstas concluyen en la asignatura Residencia Docente II. En ocasiones, los vemos llegar a las escuelas con incertidumbre, temerosos, ansiosos y con muchos interrogantes. Carta de presentación en mano, se contactan con el docente a cargo del curso asignado. Algunos lo invaden a preguntas, otros, simplemente se sientan y observan, cada uno con su estilo, su personalidad, sus expectativas y ansiedades observan, luego enseñan. Pero todos llegan con una “mochila” cargada de recuerdos que, de alguna manera, condicionan la

observación y la práctica misma y los llevan a orientar la mirada y el sentir hacia esa compleja realidad que es la situación de las prácticas.

Esta mochila es la que, con el generoso aporte de cada uno de los residentes que participaron de esta investigación, abrimos y exploramos para alcanzar nuestro objetivo: *interpretar, a partir de las biografías escolares de los alumnos del Profesorado de Inglés de la Universidad Nacional de Mar del Plata, las enseñanzas que dejaron su huella y se manifiestan presentes en las prácticas pre-profesionales*. Para ello debimos primero, identificar en la práctica inicial de los residentes las enseñanzas que dejaron sus trazas en su trayectoria escolar; luego, indagar a través de sus relatos, cómo se manifiestan estas enseñanzas en su propia práctica; finalmente analizar, a través de las observaciones de clases y documental, la impronta que deja la biografía escolar de los estudiantes del profesorado en sus prácticas iniciales.

Así nos encontramos con mochilas cargadas con distintos “elementos”, unos compartidos con sus pares residentes y otros, únicos. Primero, revelamos que algunos alumnos comenzaron el Profesorado de Inglés estimulados por su vocación docente y por el placer que les provocaba la lengua inglesa. La conjugación de estos dos sentires los condujo a la elección de su carrera. También develamos que otros residentes no tenían intenciones de ser Profesores de Inglés; comenzaron sus estudios distintos motivos, pero el denominador común fue el gusto por el inglés. Sin embargo, en la medida que fueron cursando las asignaturas del Área de Formación Docente, se encontraron con la práctica misma y descubrieron que disfrutaban enseñar: estar en contacto con los alumnos, saborear el vínculo que se genera con ellos, observar el avance y la motivación de los estudiantes. Su autoimagen como profesores se afianzó: la docencia les aportó sentido a su vida ya que entendieron la educación como un servicio que podían ofrecer al otro.

De esta manera, y a partir de estas dos grandes conceptualizaciones iniciales, nos sumergimos más profundamente en la biografía escolar de los residentes para encontrar rasgos valiosos de buena enseñanza que ellos pudieran recordar de sus docentes. Así llegamos a la *actitud* docente, que a su vez nos abrió un abanico más amplio: la *actitud afectiva* y la *actitud intelectual*. Finalmente, el abanico terminó de desplegarse para develar los rasgos docentes relacionados con las *decisiones pedagógicas y didácticas* que aquellos toman y que luego adquieren forma de buena enseñanza.

Es así como esta tesis devela cinco “elementos” que estaban en la mochila de los residentes y que transformamos en *conceptualizaciones* con la intención de mostrar a los

docentes el poderoso efecto que produce su propia práctica en la de los futuros profesores: dejan huellas marcadas a fuego que, en ocasiones, atraviesan la vida misma. Estas conceptualizaciones son el corazón de esta tesis y sus mayores aportes al campo disciplinar. Creemos que pueden contribuir no solamente a la formación de los futuros profesores de inglés, sino que hay rasgos que pueden ser compartidos con todos los profesorados.

Respecto a la *actitud afectiva* hemos revelado las siguientes trazas: crear lazos afectivos y una buena relación con los alumnos; generar bienestar mediante un clima cordial y tranquilo que haga sentir cómodos a los estudiantes; brindar afecto; valorar y respetar a los alumnos; responder de forma suave y amena; acercarse al alumno en el orden personal; ser generosos al compartir incondicionalmente sus saberes; estar disponible para sus alumnos aún fuera del horario de clases; compartir sabios consejos, tanto personales como académicos; ser dulce y alegre.

En cuanto a la *actitud intelectual* podemos recuperar: lograr una relación flexible y abierta en la clase; alentar a los alumnos a seguir adelante y a superarse; promover la reflexión y el pensamiento crítico; contagiar entusiasmo; lograr una clase tranquila, relajada pero activa; demostrar pasión por la enseñanza y por la disciplina, inspirar una actitud positiva hacia el aprendizaje; incentivar el deseo por aprender; acompañar al alumno en el proceso de aprendizaje acercándose a ellos y guiándolos; demostrar interés por el progreso de los estudiantes; motivar el aprendizaje (por ejemplo, ofreciendo textos de interés); involucrar a los alumnos activamente en la clase; ser provocadores, llevar al estudiante más allá de sus límites; desafiar intelectualmente a la clase promoviendo el pensamiento crítico; exigir; incitar a sobrepasar obstáculos para seguir adelante; asumir responsabilidad y compromiso con su clase; enseñar con pasión y dedicación; tener capacidad para involucrar los intereses de los estudiantes; generar un espacio donde se espera que el alumno ponga mucho de sí mismo; procurar una atmósfera de respeto y valoración del aporte del estudiante.

En referencia a las *decisiones pedagógicas y didácticas* conceptualizamos los siguientes atributos: ofrecer variedad de textos reales (no adaptados para la enseñanza); promover un entorno de aprendizaje crítico y natural; utilizar canciones y películas como recurso didáctico; ofrecer ejercitación variada y novedosa; recuperar los temas estudiados en clases anteriores; usar el humor como recurso didáctico; alentar a los alumnos a buscar información actualizada y situada en problemas reales para realizar proyectos; brindar actividades que desafíen intelectualmente al alumno; proveer *feedback* positivo a los alumnos; reparar actividades novedosas, actuales, relacionadas con la vida de los estudiantes que

provoquen sentimientos de alegría y empatía, o un interés genuino; tratar temas de interés que promuevan el debate; propiciar la creatividad y la expresión cada estudiante.

Luego de la inmersión recursiva en los textos de campo sostenemos, sin duda alguna, que los alumnos del Profesorado de Inglés se constituyeron desde las experiencias protagonizadas a lo largo de sus vidas, entre las cuales el paso por las distintas instituciones educativas es parte de uno de los sucesos tal vez más extenso y de mayor permanencia. Las vivencias en cada biografía no son asépticas sino que van dejando trazas que luego se manifiestan tomando forma de creencias y valoraciones acerca de la realidad en que se inscriben moldeando así la práctica docente.

Propusimos a los residentes narrar en sus propias vivencias, cuestiones que surgen desde el quehacer cotidiano. El acto de contar alguna experiencia de su biografía escolar alienta a los practicantes a buscar en sus recuerdos para realizar una elaboración personal en la que deben tomar una posición y contarlo desde su *yo* y al hacerlo se reconocen a sí mismos en aquello que están contando (Alliaud, 2010). Las narraciones así entendidas, más que prescribir cómo deben actuar los docentes, inspiran cursos de acción, abren interrogantes y promueven respuestas variadas; provocan, sorprenden e intrigan; nos dejan pensando, tanto a quien las narran como a quien las escuchan o leen. De esta manera, para quienes eligen el Profesorado de Inglés como actividad profesional, las biografías escolares constituyen una mochila de experiencias listas para usar al momento de resignificar y de poner en práctica la formación recibida. Estas experiencias van cobrando vida y se traducen en actitudes y supuestos a partir de los cuales los practicantes reacomodan sus decisiones en el aula y fuera de ella.

Los docentes son artífices o *artesanos* (Branda, 2015b) de su propio trabajo. Es en situación y con otros como se construye su labor, artesanalmente y con el deseo de hacerlo bien; influyen y accionan porque esa es su responsabilidad y obligación; admiten los límites y efectos de esa influencia y de la transformación de los alumnos (Alliaud, 2017). La biografía escolar como paso por la escuela representa para los futuros profesores un torrente de experiencias personales que necesitamos considerar al momento de definir su formación profesional. El peso de estas experiencias radica en el hecho de que se han impregnado a lo largo del tiempo y en distintas etapas de la vida, dejando por su paso, marcas a fuego.

En todos los capítulos de esta tesis hemos abordado la narrativa desde distintos terrenos, sustentándola con la teoría que la enmarca. Nos aproximaremos a ella ahora desde su lugar como proceso reflexivo, es decir, la “narrativa reflexiva” (Caporossi, 2009; Connelly y Clandinin, 1990), de esta manera nos reencontramos con las palabras de Bolívar:

[la narrativa] supone un proceso reflexivo de autodescubrimiento del significado que han tenido los acontecimientos y experiencias que han jalonado la vida. La propia identidad personal se configura en dicho proceso de interpretación constructiva del sentido de la vida (dar significado, identificar influencias, interpretar la experiencia) (Bolívar et al., 2001: 159).

Me permitiré a esta altura del proceso de investigación y desde mi lugar como investigadora, concentrarme en la narrativa como proceso reflexivo. Narrar en el sentido de presentar de nuevo, conlleva una huella en la memoria. Es la palabra la que interviene en el ordenamiento de las trazas al contar una historia. Desde esta perspectiva, la narrativa en un sentido reflexivo como narrar-se, estaría aludiendo al *yo* que recoge esa huella y la relata. El narrador ofrece así su propia identidad y permanencia en el tiempo, aún desde discontinuidades (Edelstein, 2015). Es a partir de contar nuestras propias historias, de seleccionar lo que en ella nos pasa y de los sentidos que les asignamos, que construimos nuestra identidad y profesionalidad en el tiempo. Así, aprender a mirar, a nombrar, a juzgar, impulsa a configurar formas de autogobierno, a un actuar sobre uno mismo desde un conjunto de relaciones a partir de la experiencia de sí.

La narrativa es la creación de significado en retrospectiva, es una manera de configurar u ordenar la experiencia pasada, a la vez que se *comprenden las acciones* propias y ajenas. Se organizan sucesos y objetos en un marco que los resignifica y en ocasiones se logran ver las consecuencias de las acciones y acontecimientos en el tiempo. La narración de las biografías escolares provocó en los residentes que participaron en esta investigación, un espacio de reflexión que ellos mismos valoraron al final del trabajo de campo. Dicho en sus propias palabras estaban “agradecidos por haber tenido esta oportunidad de reflexionar acerca de sus vivencias” (EF3-8). Tanto el relato escrito como los encuentros para las entrevistas biográficas y focales lograron hacer aflorar en los practicantes memorias de sus pasos por la escuela, y al recuperar estas experiencias, al situarlos en un contexto determinado al darles voz a esos recuerdos, al encontrarlos en un texto que ellos tuvieron que leer después de haber

narrado verbalmente sus experiencias, les otorgaron significado y lograron reflexionar acerca de la influencia que han tenido sus docentes, familiares y compañeros en su trayectoria escolar permitiéndoles ubicarse en el lugar que están hoy.

En estas *narrativas reflexivas* afloraron todo tipo de emociones, desde felicidad hasta profunda tristeza; aunque los alumnos que participaron conocían la naturaleza de la búsqueda de buenas prácticas docentes de esta investigación, no pudieron ocultar sus sentimientos y los expresaron en distintas formas. El ambiente de camaradería conseguido en los grupos focales favoreció este proceso ya que en su seno lograron hacer emerger esos sinsabores enquistados que pocas veces habían compartido antes. La inmersión en el campo resultó tener un doble valor: uno, para la investigación en sí misma como recopilación de información, otro, para los alumnos que tuvieron un espacio para la reflexión ya que los tres primeros instrumentos – relato escrito, entrevistas biográficas y focales– junto con el informe final, y resultaron ser una herramienta valiosa para *invitarlos a pensar y a reconstruir* sus vivencias. La reflexión e interacción, convertidas luego en producciones individuales y colectivas, se tornaron catalizadoras y propiciaron oportunidades para des-ocultar algunos obstáculos enraizados en la propia cultura del trabajo docente y traer al presente gratos momentos vividos en su biografía escolar.

Las producciones requerían una comprensión situacional, posible desde una posición de “reflexividad crítica contextualizada” (Edelstein, 2015: 211), la cual se integra en una recursividad de ciclos de experimentación sin un final prescripto o delimitado. Esta forma de reflexividad impulsa una conversación con la situación que no se presenta como una contemplación acallada o templada, que, en tanto comprometida en procesos de mejora, actualiza sistemas apreciativos y de valores que desconocen las situaciones neutrales, en especial cuando se considera la reflexión en educación como práctica política. En tal sentido, procuramos la mediación en la construcción de la experiencia de la práctica inicial que habilitasen nuevas formas de subjetivación en la docencia, y buscamos hacerlo a partir de estrategias que permitiesen verse, decirse y conducirse de otro modo en las prácticas cotidianas. Las prácticas reflexivas concebidas de esta manera se alejan claramente de otras originadas en el seno de tecnocrático cuyo enfoque es aplicacionista y ejemplificador. La reflexividad crítica, en el marco mismo de la acción, se da dentro de escenarios que se reconfiguran, a partir de la acción informada y comprometida por parte de los sujetos. Alentamos a continuar este camino en espacios colectivos y en las diferentes instancias de formación, construyendo así *comunidades reflexivas* dentro del ámbito institucional.

Durante todo el proceso de investigación los residentes manifestaron que el acto mismo de recordar en las entrevistas biográficas, en el relato escrito, en las entrevistas flash y en el informe final, los hizo pensar, reflexionar, preguntarse el porqué de algunas acciones, decisiones o actitudes que suelen tomar en sus clases. Vamos a ilustrar a continuación algunos de sus comentarios con respecto al proceso reflexivo al que el relato los llevó.

JOY	¡Ah! Me en-can-tó. ¡Cómo me hiciste escribir y recordar! ¡Cuántos recuerdos, cuántos profes que pasaron por mi vida! Y sí, tenías razón el otro día cuando dijiste después de la clase que yo recibo a mis alumnos con los brazos abiertos. Eso me quedó de la profesora de Fonética, ella lo hizo conmigo y yo lo quiero hacer con mis alumnos. También lo que me preguntaste acerca de no corregir los errores orales, eso me hiciste pensar que viene por otro lado... por todo lo que me corrigieron a mí y me hizo tanto daño porque fue de muy mala manera. Los grupos focales estuvieron muy buenos, compartimos opiniones y sentimientos.
MERCEDES	[reflexione acerca de]Qué hice, qué podría haber hecho... esto que vos haces acá, conduce a la reflexión también. Me hiciste pensar en mi vida y ahora entiendo por qué hago algunas cosas que hago. [...] Si... no, porque es que es verdad, nunca te sentás a reflexionar de... tu carrera...
ANDRE	Por ahí pensás vos de... tus frustraciones y cuantos años tardas en la carrera y como que pensas otras cosas de la carrera...[...]No le dan mucho tiempo en el profesorado, de conocer a los alumnos como estas tomándote el tiempo vos hoy, pero sí creo que sería muy útil...[...] Esta bueno el modo de charla, no tanto individual que por ahí... que es por ahí como más carga. Gracias por permitirnos expresar nuestros sentimientos.
MARIAN	Me hiciste pensar un montón, recordé a docentes y me doy cuenta que muchas de mis decisiones son copia de lo que ellos [sus

	docentes] hacían, tal vez algunas buenas, otras no tanto. Pero sí me sirvió.
FEDE	<p>Muy bien. Me puse a pensar en muchas cosas de mi pasado y ahora logro comprender algunas actuales.</p> <p>SB: ¿Por ejemplo?</p> <p>Fede: Y... nunca me puse a pensar por qué seguí el Profesorado de Inglés y ahora me doy cuenta que yo no quería ser profesor, pero ahora me gusta.</p>
SOL	Y sí... claro... nos hiciste pensar mucho sobre todo en la otra, en la que escribí. Primero te dije que no tenía nada para contar, luego, insististe y resultó que tenía varias experiencias que me hicieron feliz en su momento. También me gustó recordar cómo terminé acá, en el profesorado.
VERA	Valoro mucho esto que hacés, te tomaste un trabajo bárbaro y me hiciste reflexionar mucho en mi vida escolar. Ojalá todos los profesores hicieran lo mismo, además lograrían conocernos mejor como alumnos.
JULIAN	También quiero agregar que me gustó mucho el trabajo que hiciste para que reflexionemos acerca de nuestra vida escolar. Me hiciste pensar por qué actúo como lo hago en ocasiones. Me doy cuenta que mi vida escolar me ha marcado mucho, positiva y negativamente, como ya lo hablamos.
LAURA	Me parecen muy buenas, tuve que meterme en mi vida pasada, eso me gustó, me hizo sentir bien. Volví a pensar cómo desde una escuela técnica terminé acá, en esta entrevista, con una profe de inglés.

Cuadro III: Proceso reflexivo de los participantes.

También se pusieron en tensión algunas cuestiones relacionadas con la formación docente del Profesorado de Inglés de la Universidad Nacional de Mar del Plata que sería

interesante abordar en futuras investigaciones.¹⁴⁷ Observamos que es interesante promover el uso de instrumentos que registren memorias y saberes de experiencias, desde relatos escritos en sus formas discursivas más diversas, que aproximen al practicante y al docente a situaciones vividas y permitan luego reconocer razones e intenciones como también tomar conciencia de los frutos de la propia actuación y así aportar a la construcción de conocimiento profesional docente. En este sentido, Menghini reflexiona que la formación es posible cuando hay algo para contar sobre lo cual reflexionar “las prácticas y las residencias resultan ser un dispositivo sumamente potente para favorecer las narraciones y los procesos reflexivos” (2016: 186). Me permito cerrar este apartado recuperando a Polkinghorne: “Alcanzamos nuestra identidad y la idea de nosotros mismos por el uso de la configuración narrativa, y totalizamos nuestra existencia comprendiéndola como la expresión de una historia simple que se revela” (1995: 150).

Aportes metodológicos en torno a la investigación interpretativa y biográfico-narrativa

En esta investigación confeccionamos y utilizamos ocho instrumentos que compusieron los textos de campo: relatos escritos (RE), entrevistas biográficas (EB), grupos focales (GF), entrevistas flash (EF), registro etnográfico (RET), diarios (DC) y planes de clases (PC) e informes finales (IF). Los cinco primeros fueron los que buscaron el relato de los residentes; los tres restantes formaron parte del análisis de documentos que sumó información a la brindada en el relato directo de los practicantes. Asimismo, una vez finalizado el trabajo de campo, las desgrabaciones de las entrevistas y la reconstrucción de cada una de las historias co-compuestas, se inició un diálogo con cada uno de los participantes por medio de correo electrónico. Esto nos permitió, por un lado, validar las historias y por el otro agregar más información mediante nuevas preguntas realizadas a los participantes. El trabajo con los ocho instrumentos sumados al diálogo vía correo electrónico tuvo un doble rol: nos brindó la información que necesitábamos para concretar el objetivo de esta investigación y promovió la reflexión permanente de los residentes, mediante preguntas y re preguntas en busca de ahondar en la información.

El espacio de reflexión logrado con los residentes a través de los distintos textos de campo, específicamente, los cinco primeros y el diálogo por correo electrónico, ubicaron en

¹⁴⁷ Dadas las características esenciales de esta investigación que busca ahondar en las buenas prácticas docentes, no lo haremos aquí, pero invitamos al lector a encontrarlas en las entrevistas desgrabadas puestas a disposición en los anexos.

un lugar central a los alumnos de las residencias, sus experiencias, su saber práctico y sus narraciones. Creemos que, mediante el uso y desarrollo de dispositivos formativos centrados en la escritura, lectura y reflexión, podemos contribuir al fortalecimiento y mejoramiento de la formación inicial o de grado de futuros profesores de inglés. A partir de las narrativas como *saberes fuertes* (Sanjurjo, 2002) que, internalizados en las experiencias como alumnos se convierten en aprendizajes porque vuelven y se hacen acto al momento de enseñar.

Por medio de la reflexión, tanto escrita como oral, los practicantes advirtieron la necesidad de revisar los aprendizajes, ponerlos en tensión, tomar distancia de las situaciones y contextualizarlas. Al trabajar con las biografías escolares de los alumnos practicantes, logramos que noten la impronta que éstas dejaron en su formación, en la manera de pensar y resolver situaciones en la práctica. Tanto la escritura como la verbalización de sus experiencias previas constituyeron dispositivos metacognitivos que les permitieron reconocer las huellas del pasado. Al recorrer las distintas experiencias pudimos observar que el trayecto recorrido en la escuela por estos futuros docentes constituye un etapa formativa de mucha relevancia y su abordaje resulta sumamente fructífero para entender la práctica profesional y, por qué no, mejorarla.

Consideramos central encontrar las condiciones, a nivel institucional, para incorporar procesos de análisis y reflexión de las prácticas docentes en sus ámbitos de trabajo. Asimismo, en las propuestas de formación docente, resulta fructífero que se incorporen enfoques teóricos metodológicos que provoquen la reflexión de experiencias vividas que estimulen las “experiencias anticipatorias” (Edelstein, 2015: 201) necesarias para la formación inicial y continua de los Profesores de Inglés. De todas maneras, creemos que más allá de los procesos de formación, las decisiones tanto del currículum escrito como del oculto, dependen en gran medida de las posturas de cada institución o equipo de cátedra con respecto a la profesionalización del trabajo docente. Es a través de las narraciones de experiencias pedagógicas como los saberes prácticos pueden recuperarse. Quienes protagonizaron situaciones de enseñanza relatan y reflexionan acerca de lo que vivieron en escenas particulares. En este acto de narrar, la experiencia vivida y los saberes construidos se redimensionan, se tornan accesibles y comunicables.

Destacamos el valor de compartir, de hacer públicas las producciones individuales. Mediante este proceso se percibe que aquello que cada uno creía haber vivido de manera individual, como algo privado y único, también lo han vivido otros de modos similares. Los instrumentos propuestos en esta tesis, sostenidos por un enfoque interpretativo y biográfico-

narrativo en las asignaturas del Área de Formación Docente, especialmente en las Residencias, pueden tornarse de gran valor para ayudar a los alumnos a reconocer las huellas de buena enseñanza que sus docentes han dejado en sus biografías escolares y analizar la impronta cristalizada en su práctica inicial.

Limitaciones y posibles áreas de indagación futuras

Esta investigación cualitativa, en respuesta a sus propias características –desarrolladas en el Capítulo V–, no tuvo como propósito controlar, predecir, generalizar, explicar ni brindar datos numéricos. Por el contrario, lo que buscamos fue particularizar, comprender e interpretar lo que pasa en la vida de los sujetos a partir del paisaje (Clandinin y Connelly, 1995) que cada uno nos brindó con su propio relato y con los documentos a los que tuvimos acceso. Por este motivo, y atendiendo a las particularidades de la investigación cualitativa y su multidimensionalidad, no podemos brindar una conclusión que generalice la información proveniente de los textos de campo, sino que trazamos reflexiones finales provenientes de datos ricos, profundos e individuales que nos permitieron co-construir las historias de Joy, Andre, Julián, Fede, Laura, Marian, Mercedes, Vera y Sol. Ellas nos habilitaron en un segundo momento a realizar una re-conceptualización de las biografías escolares en un paisaje común de socialidad, temporalidad y espacialidad (Clandinin y Connelly, 1995). Así, y en constante proceso de hibridación (Arfuch, 2002) pudimos encontrar atributos de los docentes que nuestros residentes recordaron y que, en ocasiones, eran comunes y en otras individuales.

La riqueza de esta investigación radica en narrar las historias de los residentes, comprenderlas, interpretarlas y sentirlas y en encontrar las marcas de buena enseñanza que ellos llevan en sus biografías y desentrañarlas bajo la luz de sus propias prácticas. Es así que no podemos ni buscamos generalizar o explicar estas biografías, sino, en un proceso de diálogo permanente con los participantes, reflexionar sobre ellas y comprenderlas. Nuevamente asoma el *habitus psíquico* que desarrollamos en el marco conceptual de esta investigación aludiendo a aquel que se genera en ciertas configuraciones sociales que trasciende a cada sujeto conformando un área común a partir de la cual se pueden comprender las manifestaciones personales (Elias, 1996). Este tipo de *habitus* retoma las experiencias individuales transformándolas en colectivas permitiéndonos interpretar una configuración común a los docentes. Sin embargo, no es sencillo proyectar la “obra maestra en estado puro” (Alliaud, 2017: 39). En realidad nunca tendremos la total certeza de si las huellas docentes que encontramos en la biografía escolar de los residentes son las que vemos reflejadas en sus

prácticas, es decir, el efecto del accionar de un profesor o maestro. Sin embargo, existe una *naturaleza mágica* en el acto pedagógico (Meirieu, 2006) que se presenta cuando la enseñanza y el aprendizaje confluyen. Naturaleza que se manifiesta en la práctica misma y que conlleva experiencias vividas.

Los educadores podemos darnos cuenta cuando hemos realizado una buena tarea (Jackson, 1998), no por los resultados de exámenes estandarizados, sino por las reacciones inmediatas que los alumnos demuestran en la clase. Algunos docentes toman como indicadores de eficacia (Alliaud, 2017) de su tarea – o de su artesanía– algunas conductas y actitudes de los alumnos como el entusiasmo, la motivación y la participación. Así es como sentimos una vibración particular en nuestras fibras más íntimas, que no puede ni se debe reducir a una lista de categorías o atributos. Esta sensación intensa va cobrando vida en la práctica de los residentes a medida que van enseñando, va sedimentando y prevalece, impregnada en los cuerpos, y es en ese sentimiento que habita en cada residente, que podemos decir que sus maestros han dejado marcas profundas que van adquiriendo forma en la medida que emprenden el oficio.

La información brindada por los textos de campo ha sido muy vasta; los residentes, en la comodidad que sintieron durante las entrevistas y en los grupos focales, brindaron detalles que excedían las buenas prácticas docentes. Por este motivo, no se ha analizado en su totalidad. De esta manera, quedan abiertas diversas líneas para seguir indagando en futuras investigaciones. Básicamente, aquellas relacionadas con distintos aspectos de la biografía escolar de los residentes, con el Profesorado de Inglés de la UNMdP y con la práctica docente. Pero el camino más importante que se abre, a nuestro entender, fértil para exploraciones futuras, es el espacio de indagación y reflexión que se generó con los residentes. La propuesta metodológica de esta tesis puede llevarse a cabo, con las adaptaciones necesarias, durante un ciclo lectivo, con los alumnos de Residencia Docente I. De esta manera, ayudaríamos a nuestros estudiantes a reflexionar acerca de sus biografías escolares y sus marcas en las prácticas iniciales, en una etapa más temprana de la carrera y dejaríamos el espacio de Residencia II libre para poder indagar acerca de un tema que atravesó nuestros textos de campo y no abordamos por no formar parte del objetivo de esta investigación: la construcción de la *identidad* docente.

Nuestra apuesta apunta a recuperar los saberes prácticos y experienciales a fin de producir un saber pedagógico nutrido por la experiencia y las situaciones particulares que protagonizan los docentes; documentar, analizar e interpretar esos saberes con la finalidad de

hacerlos públicamente disponibles y utilizables en los espacios de formación docente inicial y continua.

Reflexiones finales

Consideramos que es necesario repensar la formación del Profesorado de Inglés contemplando sus posibilidades para incidir en el desarrollo de las actitudes críticas y reflexivas. Mediante esta formación de profesores, más que concebirlos como “aplicadores acríticos de las ideas de los especialistas” (Pruzzo de Di Prego, 2002: 18), podemos indagar en el marco de los contextos sociales de la escolarización, en la mirada del docente en sí mismo, en su propia historia y en las diferencias culturales. La práctica docente en tanto social, es histórica ya que tiene un origen y un devenir a través de la cual fue moldeada en la biografía escolar individual. El pasado se despliega en el presente y forma la historia colectiva de la que cada sujeto se convierte en su portador bajo la forma de huellas, de enseñanzas implícitas, con un pasado que configura el presente. De esta manera, el pasado colectivo y el individual se impregnan en las prácticas docentes, en las representaciones y en las percepciones que cada residente trae al aula.

Se necesita iniciar un proceso de reflexión sobre la propia práctica y sobre la biografía escolar que sostiene la historia de cada docente, que conduzca a los profesores a conocerse, a interpretar sus propias actitudes y decisiones pero sin ignorar los estudios y resultados de la investigación en torno a aspectos docentes, siendo conscientes de los mismos y beneficiándose de su significado. Formar-se para la docencia no puede limitarse a un conjunto de reglas prescriptas, procedimientos o técnica a aplicar para lograr resultados; requiere de un saber que procede de la experiencia sometida a discusión crítica. Mediante las reflexiones que se produjeron en el proceso de investigación intentamos otorgarle una entidad peculiar a ciertas formas de producción, transmisión y circulación del saber pedagógico. Se trata de un saber que está ligado a la experiencia y puede ser interpretado desde cada situación en particular; tiene que ver con lo que hacemos y con lo que somos; recupera la experiencia para transformarla en contenido; rompe con la lógica del prescribir y del predecir; abre posibilidades y promueve creaciones (Alliaud, 2006). Para estar en condiciones de enfrentar los desafíos de la práctica docente contemporánea tenemos que construirnos y reconstruirnos. La formación inicial y continua tendría que propiciar la capitalización de los saberes que se producen a través de la experiencia, que tienen que ver con lo que somos y con lo que hacemos, que abren posibilidades y generan creaciones. Son saberes abiertos que fracturan el

currículum prescripto, que nos unen en comunidad a partir de lo que nos pasa, que nos provocan y convocan y así nos transforman. Esto implica un proceso reflexivo que supone una inmersión en la realidad permaneciendo abiertos a lo que acontece para así seguir aprendiendo “a partir de lo que las situaciones tienen para enseñarnos” (Alliaud, 2017: 76).

Por medio del análisis de los textos de campo pudimos reconocer en los alumnos de Residencia Docente II marcas de buena enseñanza que han dejado sus maestros. Con respecto a la *actitud afectiva* encontramos que los residentes tienen buena relación con los alumnos, generan un vínculo que permite un diálogo horizontal con los estudiantes, mantienen una comunicación fluida y cordial, propiciando el buen clima en la clase, son alentadores y siembran la auto confianza en sus alumnos, son flexibles promoviendo así una conexión genuina con los estudiantes, los valoran y los respetan, crean lazos afectivos con ellos, generan bienestar haciéndolos sentir cómodos y son afectuosos. En relación a la *actitud intelectual* los residentes logran una relación flexible y abierta en la clase, alientan a seguir adelante y a superarse, promueven la reflexión y el pensamiento crítico, contagian entusiasmo, buscan lograr una clase tranquila, instalan un clima de clase relajado pero activo, disfrutan enseñar, inspiran una actitud positiva hacia el aprendizaje (incentivan en deseo por aprender), acompañan al alumno en el proceso de aprendizaje acercándose a ellos y guiándolos, se muestran interesados por su progreso, motivan el aprendizaje (por ejemplo, ofreciendo textos de interés), involucran a los alumnos activamente en la clase, son dedicados y apasionados en la enseñanza, disfrutan lo que hacen, tienen capacidad para involucrar los intereses de los alumnos en el aula, son desafiantes y provocadores: llevan a los estudiantes a un importante esfuerzo cognitivo y a superar sus propios límites, valoran las capacidades intelectuales de los alumnos, muestran un estilo tranquilo al enseñar y trabajan la motivación en la clase.

Acerca de las *decisiones pedagógicas y didácticas* los residentes, brindan clases dinámicas y motivantes, utilizan el humor como recurso didáctico, hacen uso de la confianza generada para incentivar a los estudiantes a comprometerse con las clases, usan textos literarios seguidos por actividades variadas, promueven debates de temas actuales seguidos por la reflexión, se sirven de videos y canciones atractivas y alegres que movilicen e involucren el interés en la clase.

Los procesos de investigación requieren un cierre. Se llega a un momento en el que el autor dice y siente con cierta convicción que ha logrado alcanzar un nivel de comprensión de su tema de interés aceptable y adecuado en relación con lo que estaba buscando; sin embargo,

las sensaciones finales son diversas y emergen múltiples interrogantes sobre lo que se hizo, cómo se lo hizo y si se podía haber hecho de otra manera. Es así como se cierran –parcialmente– los trayectos recorridos en este tramo y se abren nuevos y diversos que se continuarán en proyectos futuros.

Se abrieron diversos caminos producto de la riqueza narrativa inacabada de los relatos. En las historias de Joy, Andre, Julián, Fede, Laura, Marian, Mercedes, Vera y Sol, protagonistas y co-autores de esta tesis, fue difícil poner límites a lo que ellos dicen, cuentan, sienten, niegan, evitan o enfatizan, porque lo que tratamos de hacer fue, poner en diálogo todos los textos de campo a modo de comprender sus biografías escolares, tejiendo y destejiendo la trama que ha sostenido y sostiene sus vidas escolares. Las historias que fuimos reconstruyendo con cada uno de ellos permitieron emerger algunas conceptualizaciones: *la docencia como vocación, el gusto por el inglés, la actitud afectiva, la actitud intelectual y las decisiones pedagógicas y didácticas de los docentes*.

Estas conceptualizaciones abren la posibilidad de nuevas vías de análisis en las biografías escolares de los residentes indagando más profundamente aún en cada una de ellas, haciéndolas extensivas a otros profesorados, como también permiten construir nuevas propuestas y alternativas para la formación docente. El proceso de reconstrucción de las historias me alentaron a seguir recorriendo nuevos caminos que se bifurcan una y otra vez en esta interminable y recursiva tarea interpretativa de la biografía escolar de los futuros docentes.

Contar mi historia

Luego de haber narrado la historia de nueve residentes, quisiera contar parte de la mía, más precisamente, cómo llego hasta aquí, a la concreción de esta tesis doctoral. He sido Profesora de Inglés por veinticuatro años. Me gradué en la UNMdP y desde entonces he trabajado como docente del Profesorado de Inglés en la misma casa de altos estudios que me otorgó el título profesional. Hace quince años, realicé la Especialización en Docencia Universitaria, y hace once, la Maestría en Docencia Universitaria; siempre, fiel a la institución, en la UNMdP. En el año 2003 comencé a transitar mi camino como investigadora en el grupo que hoy conocemos con el nombre de GIEEC.



El Director del GIEEC y CIMEd, Dr. Luis Porta, nos propuso a los integrantes del grupo de investigación y a otros colegas de la Facultad de Humanidades embarcarnos en este doctorado ofrecido por la Universidad Nacional de Rosario. En ese momento, sentí el deseo de hacerlo y, a la vez, temor por esta colosal tarea que estaba a punto de emprender. Impulsada por el Dr. Porta y el grupo de doctorandos de Mar del Plata –que se unió en esta magna travesía formando una *gran comunidad* que se retroalimenta y estimula permanentemente–, me sentí más entusiasmada, decidida y nunca sola. Sabía que implicaría abandonar horas en compañía de mis afectos y un gran esfuerzo intelectual y en el ámbito laboral. Sin embargo, no dudé en iniciar este trayecto de mi vida personal y profesional.

Esta tesis, cargada de emociones propias y ajenas, representa un largo camino recorrido que duró un poco más de dos años. En estas líneas finales y apartándome de las conceptualizaciones, las respuestas a las preguntas de indagación, los aportes de esta investigación y las conclusiones quisiera expresar lo que ella significa para mí como autora, investigadora, doctoranda y como persona.

En un primer momento sentí que era una gran oportunidad para descubrir algo, encontrar respuestas inéditas y generar conocimiento nuevo. Sin embargo, hoy me doy cuenta de que esta investigación está plagada de instancias de descubrimientos e interpretaciones propias y ajenas. No descubrí *algo*, la tesis *me descubrió a mí*. Si bien ya traía en mi haber el proceso de realizar una tesis de maestría y de dirigir otras, ésta que aquí escribo fue distinta; no era un paso más en mi vida profesional y laboral, implicaba para mí *el paso*. Desde el inicio, al nacer la idea, convertirla en tema de investigación y comenzar a construir los objetivos, me pareció una tarea colosal. Pasé por todos los estados que, creo, muchos doctorandos pasan. Amé mi tema, lo odié, me sentí atrapada y sin salida por momentos y libre al realizar las entrevistas, disfruté muchísimo

de los grupos focales que tanta reflexión generaron en los participantes como futuros profesionales y en mí, como formadora de formadores. Me emocioné y lloré al meterme en cada historia, cada vida y volví a llorar al finalizar, al concluir lo que hoy califico como una *enorme* tarea realizada. Fui y soy feliz.

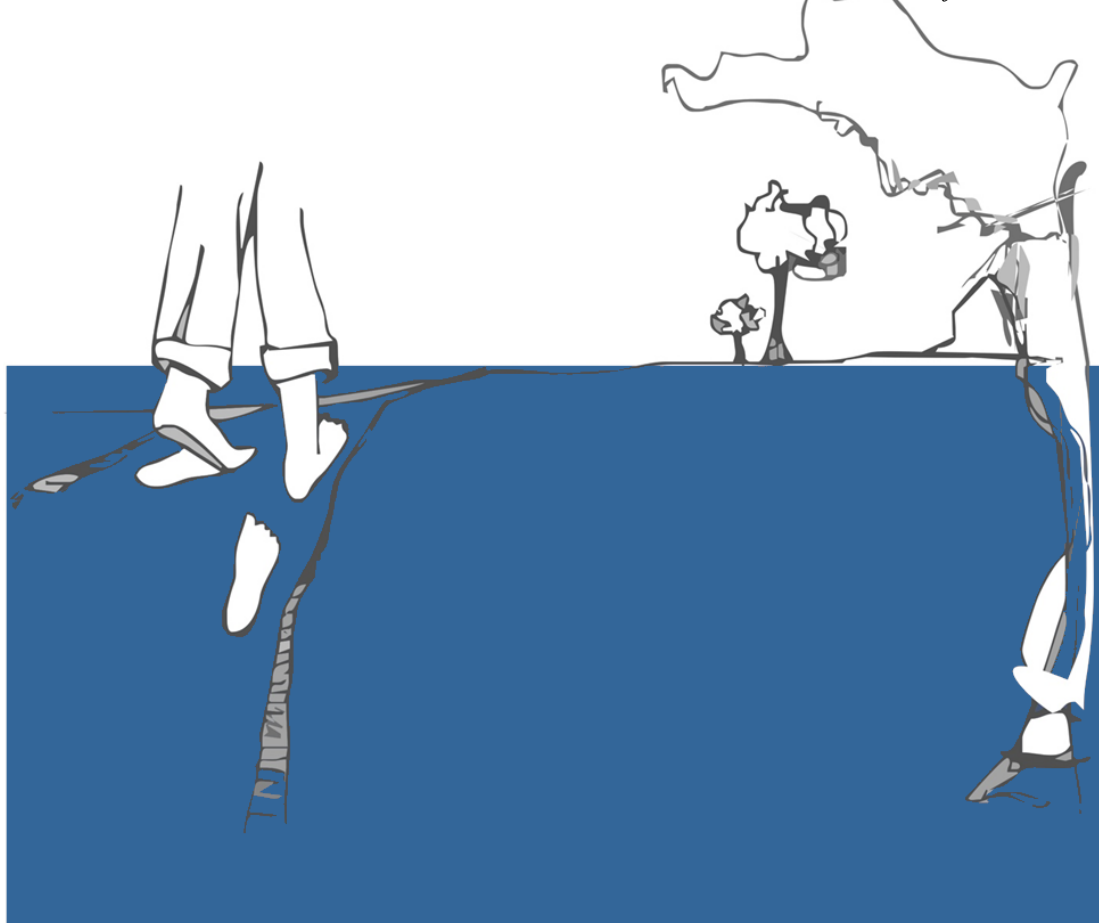
Esta tesis representa mi *gran fuerza de voluntad* por seguir adelante y mi amor por la docencia. Soy *esto*, lo que escribí. Aquí están representados mi ser y mi pasión. Este ha sido un largo y arduo viaje. Hubo que tomar decisiones difíciles que implicaban caminos a seguir y otros a abandonar. Llego a esta meta sostenida por la guía de mi director, el apoyo de los doctorandos del grupo de Mar del Plata y sobre todo, por mi familia, quienes no dejaron de acompañarme y alentarme en ningún momento. Este recorrido implicó también una importante maduración en mi crecimiento intelectual, que aún tiene espacio para mucho más.

Después de todo, pregunta Bain, ¿qué es la vida? a lo que responde:

[...] es ir adquiriendo experiencia de la realidad conforme avanza el tiempo, pero si eres capaz de adquirirla y mejorarla en cualquier momento, saber de ella en su contexto histórico, conocer su trama social, analizarla con minuciosidad a ella y a sus muchas voces e integrarla en su propia experiencia, podrás conseguir mucho más de cualquier tiempo y lugar. Podrás desplegar tu vida. (2012: 222).

S.A.B.

Mar del Plata, febrero de 2017



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abdala, C. (2014). Políticas curriculares de la formación docente. Viejas y nuevas regulaciones en la universidad: ¿autonomía o imposición? En *Congreso Iberoamericano de Docencia Universitaria y de Nivel Superior*. Rosario 21, 22, 23 de abril.
- Agamben, G. (2011). *Desnudez*. Colección Argumentos. Barcelona: Anagrama.
- Agamben, G. (2006). ¿Qué es un dispositivo? Roma: Edizioni Nottetempo. Recuperado de: <http://caosmosis.acracia.net/?p=700>
- Aiello, B; Iriarte, L y V. Sassi (2011). *La narración de la biografía escolar como recurso formativo*. En *VIII Encuentro de Cátedras de Pedagogía de Universidades Nacionales Argentinas: Teoría, formación e intervención en Pedagogía*. Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación Universidad, Nacional de La Plata. La Plata, 8, 9 y 10 de agosto. Recuperado de: <http://ecpuna.fahce.unlp.edu.ar>
- Álvarez, Z; Porta, L y M.C Sarasa. (2010a). Itinerarios de la buena enseñanza a partir de los relatos biográficos docentes. *Profesorado*, 14 (3): 89-98.
- Álvarez, Z; Porta, L y M.C Sarasa. (2010b). Una exploración del rol de los mentores en las trayectorias profesionales de los buenos docentes universitarios. *Praxis educativa*, 14 (14): 42-48.
- Álvarez, Z; Porta, L. (2014). Caminos de la indagación sobre la buena enseñanza: Aproximación biográfico-narrativa en educación superior. *Revista de educación*, 3(4), 75-88.
- Alliaud, A. (2006). Experiencia narración y formación docente. *Revista Educação e Realidade*, 31 (1).
- Alliaud, A. (2010). La biografía escolar en el desempeño profesional de docentes noveles. Proceso y resultados de un trabajo de investigación. En Wainerman, C. y M. Divirgilio (Comps.). *El quehacer de la investigación en educación*. Buenos Aires: Manantial, 163-178.
- Alliaud, A. (2017). *Los artesanos de la enseñanza. Acerca de la formación de maestros con oficio*. Buenos Aires: Paidós.
- Ander-Egg, E. (1995). *Técnicas de investigación social*. Buenos Aires: Lumen.

- Anijovich, R.; Cappelletti, G.; Mora, S. y M. Sabelli (2009). *Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias*. Buenos Aires: Paidós.
- Archambault, D. (1964). *John Dewey on Education*. New York: Random House.
- Arfuch, L. (2002). *El espacio biográfico*, Buenos Aires: FCE.
- Ashgar, A. (2010). Reciprocal peer coaching and its use as formative assessment strategy for first year students. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 35 (4).
- Atkinson, P y A. Coffey (2003). *Encontrar sentido a los datos cualitativos*. Colombia: Editorial Universidad de Antioquia.
- Atkinson, P. (2005). Qualitative Research – Unity and Diversity. *Forum: Qualitative Social Research*, 6. Recuperado de: <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/3-05> (10-10-2010).
- Atkinson, T y G. Claxton (2002). *El profesor intuitivo*. 1ra Ed. Barcelona: Octaedro.
- Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. 2ª Ed. Barcelona: Universidad de Valencia.
- Bain, K. (2012). *What the Best College Students Do*. Harvard: HUP.
- Banegas, D. (2004). Of methods and post-methods: a view from Argentina. En D. L. Banegas et al, *English language teaching in the post-methods era: Selected papers from the 39th FAAP Conference*. Santiago del Estero: Asociación de Profesores de Inglés de Santiago del Estero.
- Barboni, S. y Porto, M. (2008). Propuesta didáctica para el desarrollo del pensamiento crítico a través de la clase de inglés en la Educación Primaria Básica. En *Una escuela que enseña a pensar. Trabajos premiados*. Buenos Aires: Runa Gráfica, 141-187.
- Bolívar Botía, A. (2002). «¿De nobis ipsis silemus?»: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa* 4 (1). Recuperado de: <http://www.redie.uabc.mx/vol4no1/contenido-contenido.html>
- Bolívar, A. y J. Domingo (2006). La investigación Biográfica y narrativa en Iberoamérica: Campos de desarrollo y estado actual. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research* [On-line Journal], 7 (4), Art. 12. Recuperado de: <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/4-06/06-4-12-s.htm>.
- Bolívar, A., Domingo, J. y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.C. (1995). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México, DF: Fontamara.

- Bourdieu, P. & Wacquant, L.J.D. (1995). *Respuestas: por una antropología reflexiva*. México D.F.: Grijalbo.
- Bourdieu, P. (1991). *El sentido práctico* Madrid: Taurus.
- Bourdieu, P. (1996). *Cosas dichas*. Barcelona: Gedisa.
- Bourdieu, P. (1997). La ilusión biográfica. En *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama, 74-83.
- Branda, S. (2013). Las Didácticas Específicas en la Formación del Profesorado: el área de Formación Docente en el Profesorado de Inglés de la UNMdP *Revista de Educación* 6: 149-161. Recuperado de: http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ
- Branda, S. (2014). Enseñanzas que apasionan, conmueven y marcan a los alumnos del profesorado. En *II Jornadas de Investigadores, grupos y proyectos de investigación en educación. Investigación y prácticas en educación*. Mar del Plata, 17 y 18 de septiembre, Facultad de Humanidades.
- Branda, S. (2015a). Marcas que imprimen las instituciones educativas: las diferentes relaciones que se entretienen en su interior. *VIII Jornadas Nacionales y I Congreso Internacional sobre la Formación del Profesorado Narración, Investigación y Reflexión sobre las prácticas* 29, 30 y 31 de Octubre, Mar del Plata – Facultad de Humanidades, GIEEC, GIEDHIS, ISBN 978-987-544-655-7 y 978-987-544-656-4.
- Branda, S.; Bonora, M. y Muñiz, P. (2015b). La biografía escolar de los docentes noveles: su traza en los alumnos del profesorado. En *VIII Jornadas Nacionales y I Congreso Internacional sobre la Formación del Profesorado Narración, Investigación y Reflexión sobre las prácticas* 29, 30 y 31 de Octubre, Mar del Plata – Facultad de Humanidades, GIEEC, GIEDHIS, ISBN 978-987-544-655-7 y 978-987-544-656-4. Recuperado de: <http://8jornadasformacion.blogspot.com.ar/>
- Branda, S. y Porta, L. (2012). Maestros que marcan. Biografía personal e identidad profesional en docentes memorables. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 16 (3), sept-diciembre. Recuperado de: <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev163COL2.pdf>
- Branda, S; Porta, L. y Martínez, M. C. (2012). ¿Cómo enseñan los buenos docentes? Fundamentos y valores. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, IV (IV), enero. Recuperado de: <http://www.ugr.es/~jett/>
- Braslavsky, C. (1986). La situación heredada en 1983: apuntes para su diagnóstico. *Temas de Psicopedagogía*, 2.
- Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.

- Bruner, J. (2013). *La fábrica de historias*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Bullought, R. (2000). Convertirse en profesor: la persona y la localización social del profesorado. En Biddle, B.; Good T. e I. Goodson, *La enseñanza y los profesores I. La profesión de enseñar*. Bracelona: Paidós.
- Calvet, M y L. Pastor (2008). Huellas de las prácticas docentes de la escuela media. *Revista Pilquen*, Sección Psicopedagogía , X (5).
- Camilloni, A., Davini, M. C. y G. Edelstein (2004). *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós.
- Camilloni, A.; Cols, E. Basabe, L y S. Feeney (2007). *El saber didáctico*. Buenos Aires: Paidós.
- Canagarajah, S. (2003). *Resisting Linguistic Imperialism in English Teaching*. Oxford: OUP.
- Caporossi, A. (2009). La narrativa como dispositivo para la construcción del conocimiento profesional de las prácticas docentes. *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*. Rosario: Homo Sapiens, 107-149.
- Carli, S. (2012). *El estudiante universitario hacia una historia del presente de la educación pública*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Carr, W. (1996). *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. Madrid: Morata.
- Catani, M. (1984). El enfoque biografico oral. *Historia y Fuente Oral*, 5.
- Cerrillo Vidal, J. A. (2009). El intermediario imposible: algunas reflexiones en torno a epistemología y ética en la investigación cualitativa. *Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*, 24 (4). Disponible en: pendientedemigracion.ucm.es/info/nomadas/24/jacerrillo.pdf
- Clandinin, D. J. (1986). *Classroom practice: teacher images in action*. London: Falmer Press.
- Clandinin, D. J. (2006). Narrative Inquiry: A Methodology for Studying Lived Experience. *Research Studies in Music Education* 27: 44-54.
- Clandinin, D.J. & Connelly, F.M. (1995). *Teachers' professional knowledge landscapes*. New York: Teachers College Press.
- Clandinin, D.J. & Huber, J. (2010). Narrative inquiry. En B. McGaw, E. Baker, y Peterson (eds.), *International encyclopedia of education*. New York: Elsevier, 436-441.
- Clandinin, D.J., Cave, M.T., & Cave, A. (2011). Narrative reflective practice in medical education for residents: composing shifting identities. *Advances in medical education and practice*, 2: 1-7.

- Clandinin, D.J., Downey, C.A., & Huber, J. (2009). Attending to changing landscapes: Shaping the interwoven identities of teachers and teacher educators. *Asia-Pacific journal of teacher education*, 37 (2): 141-154.
- Clandinin, D.J., Steeves, P., & Chung, S. (2008). Creando espacios de investigación narrativa en la formación del profesorado. En L. Porta & M.C. Sarasa (comps.), *Formación y desarrollo de la profesión docente en el profesorado: Las buenas prácticas y sus narrativas*. Mar del Plata: Universidad Nacional de Mar del Plata, 59-83.
- Clough, P.T. (1998). *The Ends of Ethnography: From Realism to Social Criticism*. Nueva York: Peter Lang.
- Colás Bravo, P y Buendía Eisman, L (1994). *Investigación Educativa*. Sevilla: Ed. Alvar.
- Comenius, J. A. (1986). *Didáctica Magna* Madrid: Akal.
- Connelly, F.M & Clandinin, D.J. (1990). Stories of experience and narrative inquiry. *Educational researcher*, 19 (5): 2-14.
- Connelly, F.M & Clandinin, D.J. (1994). Telling teaching stories. *Teacher education quarterly*, 21 (1): 145-158.
- Connelly, F.M & Clandinin, D. J. (2006). Narrative Inquiry. En J. L. Green, G. Camilli, & P. B. Elmore (Eds), *Handbook of complementary methods in education research*. Mahawah, NJ: Laurence Erlbam, 477-487.
- Connelly, F.M. & Clandinin, D.J. (1988). *Teachers as curriculum planners: Narratives of experience*. New York: Teachers College Press.
- Creswell, J. W. (1998). *Qualitative Research Inquiry and Research Design. Choosing among Five Traditions*. Thousand Oaks, California: Sage Publications Ltd.
- Chase, S. (2015). Investigación narrativa. Multiplicidad de enfoques, perspectivas y voces. En Denzin, N. e Y. Lincoln (Comps.). *Métodos de recolección y análisis de datos. Manual de Investigación Cualitativa*. Buenos Aires: Gedisa, 58-110.
- Davini, M. C. (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.
- Davini, M. C. (1998). Conflictos en la evolución de la didáctica. La demarcación entre la didáctica general y las didácticas especiales. En Camilloni y otros *Corrientes didácticas contemporáneas*, Buenos Aires: Paidós.
- Davini, M. C. (2015). *La formación en la práctica docente*. Buenos Aires: Paidós.
- Day, C. (2006). *Pasión por enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Madrid: Narcea.

- Demuth Mercado, P. (2015). Conocimiento y Práctica docente universitaria: Entre la profesión de la base y la disciplinar. Estudio de casos múltiples. *Revista de Docencia Universitaria*, abril 2015,13 (1): 95-123.
- Demuth Mercado, P. (2015). *La formación en la práctica docente*. Buenos Aires: Paidós.
- Denzin, N. e Y. Lincoln (Comps.) (2012). *Manual de Investigación Cualitativa. Paradigmas y perspectivas en disputa*. Vol.II. Barcelona: Gedisa.
- Denzin, N. e Y. Lincoln (Comps.). (2015). *Métodos de recolección y análisis de datos. Manual de Investigación Cualitativa*. Buenos Aires: Gedisa.
- Denzin, N. K (1989). *Interpretative Interactionism*. Newbury Park: Sege.
- Denzin, N. K e Y. Lincoln (Comps.) (2011). *The SAGE Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, California: Sage Publications Ltd.
- Denzin, N. K y Lincoln, Y. S. (1994). Introduction: entering the field of qualitative research. En *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, California: Sage Publications Ltd.
- Dewey, J. (1997). *Mi credo pedagógico*. España: Universidad de León.
- Diccionario de la Real Academia Española (Edición del Tricentenario). Recuperado de: <http://dle.rae.es/> (04/01/2011).
- Dörnyei, Z. (2009). The 2010s Communicative language teaching in the 21st century: The ‘principled communicative approach’. *Perspectives*, Fall, XXXVI (2): 33-43.
- Edelstein, G. (1995). *Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia*. Buenos Aires: Kapeluz.
- Edelstein, G. (2015). *Formar y formarse en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- Eisner, E. (1994). *Cognition and Curriculum reconsidered*. Stanford: Stanford University-SAGE.
- Elias, N. (1996). *La sociedad cortesana*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Elliot, J. (1990). *La investigación/acción en educación*. Madrid: Morata.
- Elliott, T. (1998). Living with ambiguity and contradiction: the challenges for Educational Research In Positioning itself for the 21st Century. In *Keynote address. ECER conference*. Ljubljana
- Erickson, F. (1997). Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. En Wittrock, M., *La investigación de la enseñanza, II. Métodos cualitativos y de observación*. Barcelona: Paidós.
- Fenstermacher G. y J. Soltis (2007). *Enfoques de la enseñanza*, Buenos Aires: Amorrortu.

- Fenstermacher, G. D. (1989). Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza. En Wittrock, M., *La investigación de la enseñanza, I. Enfoques, teorías y métodos*. Barcelona: Paidós.
- Fenstermacher, G. D. y V. Richardson (2005). On making dererminations of quality in teaching. *Teachers College Record*, 107 (1): 188-213.
- Fernández Cruz, M. (1994). *Una aproximación biográfica al desarrollo profesional de maestros de educación infantil: ciclo vital, identidad, conocimiento y cultura*. Tesis doctoral. Universidad de Granada, Facultad de Ciencias de la Educación. Granada, diciembre.
- Ferry, G. (1997). *Pedagogía de la formación*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Fingermann, H. (20011). Vocación docente. En *Vocación docente, la guía de educación*
Recuperado de: <http://educacion.laguia2000.com/general/vocacion-docente#ixzz2xx6yO5xc> (01/04/2014).
- Finkel, D. (2000). *Teaching with your mouth shut*. Michingan: Boynton/Cook Publishers.
- Flick, U. (1998). *An Introduction to Qualitative Research*. Londres: Sage Publications Ltd.
- Flores, G. y Porta, L. (2012). La dimensión ética de la pasión por enseñar. Una perspectiva biográfico narrativa en la Educación Superior. *Revista Praxis Educativa*, XVI (2): 52-61.
- Flores, G., Yedaide, M.M. y Porta, L. (2013). Grandes maestros: Intimidad entre la educación y la vida. Pasión por enseñar en el aula universitaria. *Revista de Educación*, 4 (5):173-188.
- Foucault, M. (1969). *La arqueología del saber*. París: Gallimard.
- Foucault, M. (1980). *Microfísica del poder*. Madrid: La Piqueta.
- Foucault, M. (1984). El juego de Michel Foucault. En *Saber y verdad*. Madrid: Piqueta, 127-162. Recuperado de: <http://www.con-versiones.com.ar/nota0564.htm>
- Foucault, M. (1998). *Vigilar y Castigar*. México: Siglo XXI.
- Foucault, M. (2000). *Los anormales*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2009). *La Hermenéutica del Sujeto*. Buenos Aires: FCE.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*, Montevideo: Tierra Nueva.
- Freire, P. (1974). *La educación como práctica de la libertad*. Buenos Aires: Ed. Siglo XXI.
- Freire, P. (2002). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- Freire, P. (2004). *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- García, M. (2015). Intervenciones disciplinares, experimentación, continuidad, abducción. En *Jornadas de Investigadores 2015*. Secretaría de Investigación y Postgrado. FHyCS-

UNaM Recuperado de: [http://www.comhum.com.ar/jinvestigadores/wp-content/uploads/2015/12/GARCIA \(30/07/2016\).](http://www.comhum.com.ar/jinvestigadores/wp-content/uploads/2015/12/GARCIA (30/07/2016).)

- Geertz, C. (1973). *The Interpretation of Cultures: Selected Essays*. Nueva York: Basic Books.
- Geertz, C. (1983). *Local Knowledge: Further Essays in Interpretative Anthropology*, Nueva York, Basic books.
- Geertz, C. (1988). *Works and Lives: the Anthropology as Author*. Stanford (California): Stanford University Press.
- Giménez, L. y J. Estrella (1996). 35 años. Hagamos memoria juntos. Facultad de Ciencias Económicas y Sociales, Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Giroux, H y Arnowitz, S (1992). Maestros. Formación práctica y transformación escolar. En *Education under siege*. Routledge & Kegan Paul. Londres. Traducción: Alejandra Vasallo. Buenos Aires: Miño y Dávila, 23-45.
- Godoy, E. (1995). *La Historia de ATULP. Asociación de Trabajadores de la Universidad Nacional de La Plata*. La Plata: Editorial Universitaria.
- Goodson, I. (1981). Life histories and the study of schooling. *Interchange*, 11 (4): 62-76.
- Goodson, I. (2017). *The Rouledge international book on narrative and live history*. London: Rouledge
- Guba, E. G. y Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. En *Handbook of Qualitative Research*. California, Sage Publications Ltd.
- Guber, R. (2001). *La etnografía, método, campo y reflexividad*. Bogotá: Grupo Editorial Norma.
- Guber, R. (2015). *El registro de campo en Ciencias Sociales: consignación textual y reflexiva en la reconstrucción analítica de la realidad empírica*. Buenos Aires, IDES. Formación de posgrado. Métodos cualitativos para la investigación social contemporánea: técnicas y claves en etnografía y análisis del discurso.
- Guyot, V. (2005). Epistemología y práctica del conocimiento. *Ciencia, docencia y tecnología*, 30 (XVI), mayo: 9-24.
- Guyot, V. (2007). *Las prácticas del conocimiento, un abordaje epistemológico: educación, investigación, subjetividad*. 1ra ed. San Luis: LAE.
- Halperin Donghi, T. (1962). *Historia de la Universidad de Buenos Aires*. Buenos Aires: Eudeba.
- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad* Madrid: Morata.
- Hargreaves, A. y otros (2001). *Aprender a Cambiar*. Barcelona: Octaedro.

- Hernández Sampieri, R. y otros (2002). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Higgings, R., Hartley, P., y Skelton, A. (2002). The conscientious Consumer: reconsidering the role of assessment feedback in student learning. *Studies in Higher Education*, 21 (1): 53-64.
- Holyoke, K. (1991). *Symbolic connectionism: Toward Third-generation Teories of Expertise*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Horlacher, R. (2014). ¿Qué es Bildung? El eterno atractivo de un concepto difuso en la teoría de la educación alemana. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 51(1): 35-45.
- Hyvärinen, M. (2010). Revisiting the Narrative Turns. *Life Writing*, 7 (1): 69-82. Recuperado de: <http://www.uta.fi/yky/yhteystiedot/henkilokunta/mattikhyvarinen/index/Revisiting%20the%20Narrative%20turns.pdf> (30/07/2016).
- Jackson, P. (1998) *La vida en las aulas*. Madrid: Morata
- Jackson, P. (1999). *Enseñanzas implícitas*. Buenos Aires: Anorrortu.
- Jackson, P. (2002). *Práctica de la enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Jacobs, G y T. Farrell (2001). Paradigm Shift: understanding and implementing change in second language education. *TESL-EJ*, 5 (1). Recuperado de: <http://tesl-ej.org/ej17/a1.html> (20/08/2016).
- Jick, T. (1979). Mixing qualitative and quantitative methods. Triangulation in action. *Administrative Science Quaterly*, 24, dic.: 7-32.
- Krotsch, P. (2003). *Educación superior y reformas comparadas*. Ed. UNQUI
- Kuhn, Th. S. (2005). *La estructura de las revoluciones científicas*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Kumaravadivelu, B. (2001). Towards Postmethod Pegagogy. *TESOL Quarterly*, 35 (4): 537-556.
- Larrosa, J. (1995). *Escuela, poder y subjetivación*. Madrid: La piqueta.
- Larrosa, J. (2000). *Pedagogía profana. Estudios sobre lenguaje, subjetividad y formación*. Buenos Aires: Novedades educativas.
- Litwin, E. (2012). *El oficio de enseñar. Condiciones y contexto*. Buenos Aires: Paidós
- Litwin, E. (1997). *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Buenos Aires: Paidós.

- Litwin, E. (1998). La investigación didáctica en un debate contemporáneo. Em R. Baquero y cols., *Debates constructivistas*. Buenos Aires: Aique.
- Litwin, E. (2004). La tecnología educativa en las prácticas de los docentes: del talismán a la buena enseñanza. En *Conferencias y Paneles del 2º Congreso Internacional de Educación La formación docente. Evaluaciones y nuevas prácticas en el debate educativo contemporáneo*. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral.
- Lortie, D. (1975). *Schoolteacher*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Lucarelli, E. (2002). Desarrollos en Pedagogía Universitaria: práctica y teoría en la búsqueda de caminos alternativos en la enseñanza universitaria. *Educacao UNISINOS*, 6 (10), Ene-Jun: 143-160.
- Lucarelli, E. (2004). Las innovaciones en la enseñanza, ¿caminos posibles hacia la transformación de la enseñanza en la universidad? En *Terceras Jornadas de Innovación Pedagógica en el Aula Universitaria. Universidad Nacional del Sur*, Junio. Recuperado el 2 de febrero de 2017. Recuperado de: <https://www.unrc.edu.ar/unrc/academica/pdf/bibliografia-lucarelli1.pdf>
- Maggio, M. (2012). *Enriquecer la enseñanza. Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Mancowsky, V (2011). *La palabra del maestro. Evaluación informal en la interacción de la clase*. Buenos Aires: Paidós.
- Mason, J. (1996). *Qualitative Researching*. Londres, Sage Publications Ltd.
- Maxwell, J. (1996). *Qualitative Research Design. An Interactive Approach*. California: Sage Publications Ltd.
- McEwan, H. y K. Egan (comps.). (1998). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrutu.
- McLaren, P. y Giroux, H. (1998). *La formación de los maestros en una esfera contra-pública: notas hacia una redefinición en Pedagogía, Identidad y Poder*. Santa Fe: Homo Sapiens Ediciones.
- Meirieu, Ph. (2006). *Carta a un joven profesor. Por qué enseñar hoy*. Barcelona: Graò.
- Menghini, R y M. Negrin (comps.) (2011). *Prácticas y residencias en la formación de docentes* Buenos Aires: Baudino.
- Menghini, R. (2014). Didáctica/s y prácticas docentes: aportes, tensiones, limitaciones, en Malet, A. M. Y Monetti, E. (comps.), *Debates Universitarios acerca de lo Didáctico y la Formación Docente*. Buenos Aires: Noveduc-Colección Universidad.

- Menghini, R. (2016). Narrativas en la evaluación de prácticas y residencias. *Revista de Educación*, 7 (9): 179-187.
- Meyer, A; Rose, D y T. Hall (2012). *Universal design for learning in the classroom: practical applications*. Nueva York: The Guilford Press.
- Morin, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Morin, E., E. Roger Ciurana y R. Motta (2003). *Educación en la era planetaria*. España: Gedisa.
- Morse, J. (2005). Fostering qualitative research. *Qualitative Health Research*, 15: 287-288.
- Moscovici, S. (1979). *Introducción a la psicología social*. Barcelona: Planeta.
- Moscovici, S. (1985). *Psicología social I: influencia y cambio de actitudes. Cognición y desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Moscovici, S. y Hewstone, M. (1986). De la ciencia al sentido común. En: Moscovici, S. *Psicología social II*. Barcelona: Paidós.
- Nias, J. (1989). *Primary teachers talking: A study of teaching as work*. London: Routledge
- Nicol, D. (2010). From monologue to dialogue: improving written feedback processes in mass higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*., 35 (5), August: 501–517.
- Ouyang, H. (2000). One way ticket: a story of an innovative teacher in Mainland China, *Antropology and Education Quarterly*, 31 4: (397-425).
- Palou de Mate, M. (1998). La evaluación de las prácticas docentes y la autoevaluación, en *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires: Paidós.
- Parola, G. y Pozzo, M. I. (2016). Comunicación didáctica y formación docente en lengua extranjera. Reflexiones y desafíos. *Revista interdisciplinaria de formación docente*, II (3): 137-137.
- Patton, Q. M. (2002). Two decades of development in qualitative inquiry. *Qualitative Social work*, 1 (3), 261-283
- Pérez Gómez, A y J. G. Sacristán (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Paul, R. (2007). Conferencia: The 27th Annual International Conference on Critical Thinking. Recuperado de: <http://www.criticalthinking.org/articles/27thconf-keynote.cfm>
- Perrenoud, P. (2006). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó.

- Pineau, P. (2001). ¿Por qué triunfó la escuela?. En Pineau P. Dussel I. y M. Caruso, *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Polkinghorne, D. E. (1995). Narrative configuration in qualitative analysis. En J. A. Hatch y R. Wisniewski (comps.), *Life History and Narrative*. Londres: Falmer, 5-23.
- Porta, L y C. Sarasa (2014). Resignificar la buena enseñanza desde la voz de docentes memorables en educación superior confrontada con Ortega y Gasset y otros académicos. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*. 18 (1), enero-abril. Recuperado de: <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev181COL6.pdf>
- Porta, L. (2006). La buena enseñanza en el aula universitaria a partir de las narrativas de los docentes. En Porta L y Sarasa, M.C. (comps.), *Miradas Críticas en torno a la formación docente y condiciones de trabajo del profesorado.ETP/3*. Mar del Plata: Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales, Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Porta, L. (2011). Relatos de buenos profesores universitarios. Aportes de la investigación narrativa en la educación superior. En Pisano, M., A. Robledo y M. Paladini (Comps.), *El estado de la investigación educativa. Perspectivas latinoamericanas*. Córdoba: Editorial de la Universidad Católica de Córdoba.
- Porta, L. (2013). Sobre la pasión y los profesores apasionados: manifestaciones de misterios y sentidos de lo ancho y ajeno del conocimiento. En *VII Jornadas Nacionales sobre la Formación del Profesorado: Narrativa(s), práctica(s). e investigación(es)*. Facultad de Humanidades, UNMDP.
- Porta, L. Sarasa, M. C. y Álvarez, Z. (2011). Una experiencia en torno a la investigación sobre la enseñanza en el nivel superior. *Revista de Educación*, 3 (2).
- Porta, L. y G. Flores (2017). La hospitalidad en profesores memorables universitarios. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, abril: 15-31.
- Pruzzo de Di Prego, V. (2002). *La transformación de la formación docente. De las tradicionales prácticas a las nuevas ayudantías*. Buenos Aires: Espacio.
- Puiggrós, A. (2008). *Qué pasó con la educación argentina: Breve historia de la conquista hasta el presente*. 4ta Edición Ampliada y actualizada. Buenos Aires: Galerna.
- Puiggrós, A. y Lozano, C. (comp.) (1995). *Historia de la Educación Iberoamericana*. Tomo I. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Puiggrós, R. (1974). *La Universidad del pueblo*. Buenos Aires: Ed. Crisis.

- Ramanathan, V. (2006). The vernacularization of English: Crossing global currents to redress west-based TESOL. *Critical Inquiry in Language Studies*, 3 (2): 131-146.
- Rancière, J. (2005). *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Barcelona: Laertes ediciones.
- Ricoeur, P. (2004). *Tiempo y narración I. Configuración del tiempo en el relato histórico*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Richards, J. C. (2001). *Curriculum Development in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J. C. (2006). *Communicative Language Teaching Today*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richardson, L (2000). Writing: A method of inquiry. En N.K. Denzin e Y.S. Lincoln (comps.), *Handbook of qualitative research*. California: Thousand Oaks.
- Richardson, L; E.A. St. Pierre (2005). Writing. A method of inquiry. En N. K. Denzin eY.S Lincoln (eds.), *The SAGE handbook of qualitative research. Third edition*. Thousand Oaks, CA: SAGE, 959-978.
- Riessman, C.K (1993). *Narrative Análisis*. Newbury Park: Sege.
- Rockwell, E. (2011). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- Rockwell, E. y J. Ezpeleta. (1983). La escuela: relato de un proceso de construcción teórica. Ponencia presentada en seminario CLACSO sobre Educación Sao Paulo Brasil.
- Ropo, E. (1991). Diferencias en la enseñanza de docentes de inglés: expertos y principiantes. En Carretero M. (comp.), *Procesos de enseñanza y aprendizaje*. Buenos Aires: Aique.
- Sánchez Martínez, E. (2002). *La legislación sobre la Educación Superior en Argentina, entre rupturas, continuidades y transformaciones*. Colección La Educación Superior en Argentina: IESALC-UNESCO-MECyT.
- Sanjurjo, L. (2000). *La formación práctica de los docentes. Reflexión y acción en el aula*. Rosario: Homo Sapiens.
- Sanjurjo, L. (2009). *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*. Rosario: Homo Sapiens.
- Scribano, A. (2007). *El proceso de investigación social cualitativo*. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Londres: Temple Smith.
- Schön, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós.

- Sennett, R. (2009). *El Artesano*. Barcelona: Anagrama.
- Shin, H. (2006). Rethinking TESOL from a SOL's perspective: indigenous epistemology and decolonizing praxis in TESOL. *Critical inquiry in Language Studies*, 3 (2-3): 147-167.
- Shor, I. (1992). *Empowering Education: Critical teaching for social change*. Chicago: University of Chicago Press.
- Sierra Bravo, R. (1992). *Técnicas de investigación social*. Barcelona: Paraninfo.
- Sikes, P. Measor, L. & Woods, P. (1985). *Teacher careers: Crisis and continuities*. London: Falmer.
- Sini, C. (1999). *El pragmatismo*. México: Ediciones AKAL.
- Souto, M. (2011). La residencia: un espacio múltiple de formación. En Menghini, R y M. Negrin (comps.), *Prácticas y residencias en la formación de docentes*. Buenos Aires: Baudino, 23-48.
- Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Ediciones Morata.
- Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Morata.
- Strauss, A. y Corbin, J. (1990). *Basics of Qualitative Research*. Newbury Park: Sage Publications Ltd.
- Suárez, D. (2005). *La documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Una estrategia para la formación de docentes*. Mimeo. [Documento fue realizado en el marco del proyecto Estrategias y materiales pedagógicos para la Retención Escolar, coordinado por Argentina a través del Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología de la Nación y financiado por la OEA].
- Suárez, D. (2007). ¿Qué es la Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas? En *Documentación Narrativa de Experiencias y Viajes Pedagógicos*. Fascículo 2. Colección de Materiales Pedagógicos. [Documento fue realizado en el marco del proyecto CAIE del Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología de la Nación]. Recuperado de: http://www.memoriapedagogica.com.ar/publicaciones/PDF_ArtPon/Ponencia%20Joaquin.pdf
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente en su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Taylor, S. y Bogdan, R. (2007). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós.
- Tedesco, J. C. (1993). *Educación y sociedad en argentina (1885-1945)*. Buenos Aires: Ed. Solar.

- Tenti Fanfani, E. (comp.) (2006). *El oficio docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Valles, M. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social*. Madrid: Síntesis.
- Vasilachis de Gialdino, I. (Coord.). (2006). *Estrategias de Investigación Cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- Vasilachis de Gialdino, I. y Otros (1993). *Métodos cualitativos I. Los problemas teóricos epistemológicos*. Buenos Aires: CEAL.
- Vidich, A. y Lyman, S. (2000). Qualitative Methods: Their history in sociology and anthropology. En K. Denzin e Y.S. Lincoln (comps.), *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, California: Sage Publications Ltd.
- Wainerman, C y Di Virgilio M. (2010). *El quehacer de la investigación en educación*. Buenos Aires: Manantial.
- Wainermann C y Sautu. (2002). *La trastienda de la investigación*. Buenos Aires: Lumiere.
- Wajnryb R. (1991). *Classroom Observation Tasks*. Reino Unido: CUP.
- Wallace, M. J. (1991). *Training Foreign Language Teachers - A reflective approach*. Glasgow: CUP.
- Warford, M. y R. Jenell (2003). Falling into It: Novice TESOL Teacher Thinking. En *Teachers and Teaching: Theory and Practice*. Faculty Publications: Department of Teaching, Learning and Teacher Education. Paper 117 Recuperado de: <http://digitalcommons.unl.edu/teachlearnfacpub/117> (01/08/2015).
- Warwick, D. (1972). *Team teaching*. Madrid: Narcea.
- Weber, Max (1958). Science as a Vocation. En *Max Weber: Essays in sociology*. Nueva York: Oxford University Press.
- Weinstein, D. y Weinsten, M. (1991). Georg Simmel: Sociological flâneur bricoleur. *Theory, culture and society*, 8: 151-168.
- Yuni, J. y Urbano, C. (2005). *Mapas y herramientas para conocer la escuela. Investigación Etnográfica. Investigación- Acción*. Córdoba: Brujas.
- Zabalza, M. A. (2007). *Competencias docentes del profesorado universitario*. Madrid: Narcea Ediciones.

Fuentes

Convenio de Traspaso de la Universidad Católica de Mar del Plata a la Universidad Porvvincial de Mar del Plata, diciembre 1979

Fuentes orales de Profesores del Departamento de Lenguas Modernas de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata.

Ley N° 23.114, Sancionada el Setiembre 30 de 1984. Promulgada el Octubre 23 de 1984 <http://www.fmmeduacion.com.ar/Sisteduc/Segundocongreso/ley23114.htm>.

Recuperado 30 de octubre 2015

Ley 21139 de Creación de la Universidad Nacional de Mar del Plata

Ordenanzas del Consejo Académico de la Facultad de Humanidades y del Consejo Superior de la Universidad Nacional de Mar del Plata incluidas en los anexos.

Ministerio de Educación. Secretaría de Políticas Universitarias. Universidad. Disponible en: <http://portal.educacion.gov.ar/universidad/>

Plan de Estudios 1999 del Profesorado de Inglés, Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata.

Portal de la Universidad Nacional de Mar del Plata <http://www.mdp.edu.ar/index.php/institucional> recuperado 30 de octubre de 2015

SPU-Anuario de Estadística Universitaria 2009. Disponible en:

<http://www.mcye.gov.ar/spu/documentos/Anuario-2009.pdf>

ÍNDICE DE CUADROS, FIGURAS E IMÁGENES

Índice de cuadros

Cuadro I: Entrada al campo	163
Cuadro II: Instrumentos y participantes	175
Cuadro III: Proceso reflexivo de los participantes	305

Índice de figuras

Figura I: La formación del profesorado	44
Figura II: Experiencias formativas	67
Figura III: La narrativa y la práctica docente	77
Figura IV: Las instituciones educativas	91
Figura V: El Área de Formación Docente	125
Figura VI: El Profesorado de Inglés de la UNMdP	126
Figura VII: La investigación cualitativa	151
Figura VIII: Abordaje metodológico	178
Figura IX: Elección de la carrera	184

Índice de imágenes

Imagen I: Amor por la docencia: trazas biografías escolares	268
Imagen II: Amor por la docencia: practicas iniciales	271
Imagen III: Gusto por el idioma: biografías escolares	283
Imagen IV: Gusto por el idioma: prácticas iniciales	287
Imagen V: Amor por la docencia: individuales y entramadas	295
Imagen VI: Gusto por el idioma: individuales y entramadas	296

ANEXOS

ANEXO I. INSTRUMENTOS

a. Instrumento I: Relato Escrito

Tesis doctoral: Magister Silvia A. Branda – branda.silvia@gmail.com

Tema: Enseñanzas que apasionan, conmueven y marcan a los alumnos del Profesorado de Inglés UNMdP – en busca de huellas

Por favor completa los siguientes ítems

Apellido y nombre¹⁴⁸:

Edad:

Educación inicial: Institución.....Ciudad.....

Educación primaria: Institución.....Ciudad.....

Educación secundaria: Institución.....Ciudad.....

Formación en idiomas (especifique lugar/es y duración):

Año de ingreso al Profesorado de Inglés de la UNMdP

Ha cursado otros estudios de nivel superior¹⁴⁹? SI NO

¿Cuál/es?.....Institución/es.....

Nivel de estudios alcanzados de sus padres:

Primario completo incompleto

Secundario completo incompleto

Superior completo incompleto

Especifique carrera.....

☐☐☐

Posgrado completo incompleto

| Especifique carrera.....

¹⁴⁸ Se guardará el anonimato en el cuerpo de la tesis.

¹⁴⁹ Universitario o terciario.

Elabora un relato biográfico teniendo en cuenta las cuatro preguntas que formulan a continuación:

1. ¿Cómo crees que influyó tu biografía escolar¹⁵⁰ en tu práctica pre-profesional (Micro experiencias de enseñanza y Residencia Docente I)?
2. ¿Consideras que tu biografía escolar contribuye en la formación de tu perfil profesional? Si es así ¿de qué manera?
3. ¿Podrías identificar indicios de tu biografía escolar presentes en tus propias clases y que potencien las mismas? ¿Cuáles?
4. Narra alguna experiencia de buena enseñanza¹⁵¹ que recuerde de su biografía escolar.

¹⁵⁰ Entendemos por *biografía escolar* como un conjunto de experiencias vividas en el ámbito escolar (desde el nivel inicial, pasando por la escuela primaria, secundaria y universitaria) que imprimen huellas sutiles y se manifiestan como valoraciones, creencias, ideas en las que los sujetos se insertan.

¹⁵¹ La *buena enseñanza* en el sentido moral equivale a preguntarse “¿qué acciones docentes pueden justificarse basándose en principios morales y son capaces de provocar acciones y cambios en los estudiantes?” (Fenstermacher, 1979: 149). Este autor amplía el concepto al afiliarle la enseñanza guiada por principios de instrucción defendibles y racionalmente sólidos en cuanto a la selección de contenidos y métodos apropiados, sensibles al aprendiz. (Fenstermacher y Richardson, 2005)

b. Instrumento II: Entrevista biográfica

Tesis Doctoral: Mag. Silvia A. Branda

Tema: Enseñanzas que apasionan, conmueven y marcan a los alumnos del Profesorado de Inglés UNMdP – en busca de huellas

Esta es una **entrevista biográfica** en la que se busca establecer un balance de vida y expectativas profesionales actuales y futuras mediante la exploración cronológica de tu biografía.

A. Primera etapa biográfica: biografía escolar:

1. Dónde hizo la primaria y secundaria; Influencia/relación con de profesores y compañeros en primaria y secundaria;
2. Quiénes o qué influyó más en su carrera en la primaria y secundaria: familia, compañeros, profesores., materias, etc.

B. Segunda etapa biográfica: elección de estudios y duración carrera

B.1. Elección de estudios:

1. Por qué se decidió a estudiar esta carrera; Por qué eligió la docencia;
2. Qué influencias tuvo para hacerlo;
3. Factores determinantes en la elección (escuela, familia, profesores, amigos, nivel económico de la familia);
4. Hasta el momento, en qué grado se cumplieron las expectativas personales/profesionales o se generaron otras nuevas.
5. Profesores o materias más influyentes en su carrera ¿por qué?

C2. Formación práctica en la enseñanza:

1. Dónde está realizando sus prácticas para la asignatura RDII;
2. Dónde hizo las prácticas para la asignatura RDI¹⁵²; qué recuerdos tiene;
3. Dónde hizo sus MTE¹⁵³ para las asignaturas del Área de Formación Docente; qué recuerdos tiene;

¹⁵² Residencia Docente I.

¹⁵³ Micro experiencias de enseñanza (se ampliará la definición detallando brevemente de qué se trata)

4. Cuáles son los aspectos¹⁵⁴ que más le sirvieron al enfrentarse por primera vez a la enseñanza;

D. Acceso a la enseñanza y ejercicio pre-profesional. Esbozo biográfico laboral (si se aplica):

1. ¿Dónde comenzó a ejercer la docencia? ¿fue trabajando en alguna institución o con sus experiencias pre-profesionales en el Prof. de Inglés (MTE y Residencias)? Momento de la carrera en la que se encontraba (años cursados, edad)
2. Describir qué sintió en esa primera etapa;
3. Principales preocupaciones durante ese período.
4. Cómo planificó sus primeras clases - quién ayudó;
5. Cómo fue su aprendizaje cotidiano frente al aula.
6. En qué ha cambiado su desempeño en la docencia desde entonces.
7. Dónde ha estado más a gusto, comprometido o con ganas de enseñar y por qué.
8. Cambios de paradigma, valoraciones y sentido en relación con la concepción de la enseñanza.
9. Cambios importantes en su vida a lo largo de la carrera laboral.
10. Cómo ha afectado ser mujer/hombre a la propia carrera y ejercicio de la docencia.
11. Lugar de trabajo actual.

Cuestiones para reflexionar sobre la profesión docente (si es que ya está trabajando en alguna institución, de lo contrario remitirse a las MTE y Residencias)

¿Cuáles son sus fuentes de motivación al enseñar? ¿Cuáles sus recompensas? ¿Cuándo y por qué se siente un “buen futuro docente”? ¿En qué ocasiones disfruta ser docente?

¿Cómo participa de la vida de sus alumnos? ¿Qué objetivos pretende para sus alumnos? ¿Cómo persigue estos objetivos?

Cuestiones para reflexionar sobre la práctica curricular

¿Cómo prepara sus clases? ¿Elabora algún tipo de guion escrito? ¿Qué función juegan los textos en la preparación de sus clases? ¿Qué materiales prepara para sus clases?

¹⁵⁴ Técnicas de enseñanza, teorías, concepciones epistemológicas, recuerdos de tus docentes, etc.

¿Cómo decide qué contenidos abordar? ¿Cómo los selecciona y secuencia? ¿Qué papel juegan los contenidos mínimos y los documentos curriculares del centro en esa selección? ¿Cómo resuelve los problemas de motivación del alumnado, de atención en clase, de clima de aprendizaje? ¿Cómo resuelve la evaluación del aprendizaje de sus alumnos y alumnas?

Cuestiones para reflexionar sobre la mejora de la enseñanza

¿A qué instrumentos recurre para conocer qué cosas funcionan bien en su clase y cuáles otras puede o debe mejorar de su práctica? ¿Qué lo motiva para superarse en su profesión? ¿Qué medios y/o recursos requiere para estar en condiciones de mejorar su práctica?

¿Qué mejoras podría incluir en su práctica que tuvieran un impacto directo en el rendimiento o el aprovechamiento de sus alumnos y alumnas.

Tesis Doctoral: Mag. Silvia A. Branda

Tema: Enseñanzas que apasionan, conmueven y marcan a los alumnos del Profesorado de Inglés UNMdP – en busca de huellas

GUION GRUPO FOCAL

Esta entrevista tiene como objetivo reflexionar sobre aquellas cuestiones que recorren nuestra biografía escolar, nos atraviesan a la hora de nuestra propia indagación y las vamos resignificando en la medida que conocemos nuestras experiencias más profundamente.

- a. Recordemos que estamos buscando huellas de buena enseñanza en nuestra biografía escolar: para Edith Litwin (1998:94) la buena enseñanza se relaciona con “la manera particular que despliega el docente para favorecer los procesos de construcción del conocimiento”. Para G. Fenstenmacher (1989) la buena enseñanza significa participar instrumentalmente en la educación de otro ser humano. Es decir, preguntarse qué acciones docentes pueden justificarse, basándose en principios morales que son capaces de provocar acciones y cambios en los estudiantes. *¿Cómo entienden ustedes la buena enseñanza?*
- b. La escasa fuerza de la enseñanza clásica, que nos permite cumplir con los contenidos curriculares nos hace enseñar de manera tal que salimos del aula sin transformarnos, ni los docentes ni los alumnos. Sin embargo, la buena enseñanza nos **transforma** *¿qué experiencias de enseñanza transformadora han vivido?*
- c. Mariana Maggio (2012) desprende de la buena enseñanza una nueva categoría, la “enseñanza poderosa” señalando que “**conmueve y perdura**”. Agrega que, un docente que conmueve es aquel que está comprometido y entiende que sus alumnos aprenden corriendo riesgos moderados que son motores para el aprendizaje. *¿Qué recuerdos tienen de este tipo de enseñanza en sus biografías escolares?*
- d. La enseñanza poderosa da cuenta del **estado del arte**, del modo de entender un tema en la actualidad con todo lo que ello pueda implicar. Los conceptos están atravesados

por discusiones, debates y controversias y allí también se ocultan pequeñas contradicciones o ausencias, las llamadas anomalías Kuhnianas (1985) que suelen ser el eje de la búsqueda y mantienen el conocimiento en permanente construcción. La enseñanza poderosa “**mira en perspectiva**” porque enseña a cambiar de puntos de vista, *traten de traer a la luz instancias de este tipo de enseñanza.*

- e. C. Day (2006) señala que estar **apasionado** por enseñar no consiste sólo en manifestar entusiasmo, sino también en llevarlo a la práctica de manera inteligente, fundada en principios y orientada por valores. Estos docentes tienen pasión por su asignatura, por sus alumnos y la creencia apasionada en que su forma de enseñar puede influir positivamente en la vida de sus alumnos. También Maggio agrega que, apasionarse y emocionarse relaja y da cuenta de un docente involucrado *¿Qué instancias de enseñanza apasionada pueden recordar?*
- f. Para los docentes que no sólo se ocupan sino que **se preocupan** por enseñar, el estudiante como persona es tan importante como el estudiante en cuanto aprendiz y logran generar así un vínculo afectivo que promueve ambientes de aprendizaje favorecedores, *traten de encontrar en sus biografías escolares experiencias en las que el docente ha generado un vínculo afectivo con sus alumnos.*
- g. Los buenos docentes del estudio de K. Bain (2007) son docentes que creen que los estudiantes pueden aprender, creen en ellos buscan maneras de atraerlos, desafiarlos y provocar en ellos respuestas apasionadas. Son docentes que creen que cada estudiante tiene un talento y es la tarea del profesor descubrirlo y ayudar a desarrollarlo. Lo que hace grande a un profesor, en la mirada de Bain, no es tanto lo que hace sino lo que comprende; la forma de comprender la asignatura, sus estudiantes, y valorar el aprendizaje humano. *Traten de recordar un buen docente que haya estado presente en sus biografías escolares y describan sus características ¿qué lo hace un buen docente?*
- h. Ciertas prácticas docentes pueden cobrar nuevos sentidos cuando se las interpreta desde la biografía de cada uno de nosotros. En este escenario de las prácticas, lo moral, como categoría de análisis, adquiere un nuevo valor porque ilustra situaciones concretas de la vida en las aulas. Las prácticas docentes no deberían interpretarse

únicamente desde las huellas que plasman en los aprendizajes estudiantiles, pero sí pretenden resaltar que estas huellas abren un camino de reconstrucciones novedosas en relación con aquellas interpretaciones que emergen de datos in situ. *¿Qué huellas recuerdan que han dejado sus docentes y que ven reflejadas en sus prácticas pre-profesionales?*

- i. A continuación leeré una serie de características que ustedes han descrito en sus relatos biográficos al pensar en aquellas buenas experiencias de enseñanza que han tenido en sus biografías escolares, *traten de ampliar los conceptos en base a sus propias experiencias: cariño, ayudar a crecer, contagiar entusiasmo, guiar a los alumnos a superarse a sí mismos, fomentar gusto por el idioma, ponerse en el lugar del alumno, dedicación y compromiso, actitud abierta y contenedora, bienestar de los estudiantes, divertido en interesante, vínculos y experiencias positivos, humor, capacidad de involucrar los intereses de los alumnos en el aula, valorar las capacidades intelectuales de los alumnos, crear buenas relaciones con los alumnos, actitud positiva hacia el valor del aprendizaje, interés en sus estudiantes como personas, animar a pensar, dedicación, empujar más allá de mis límites, recibir con los brazos abiertos, reconocimiento de mi esfuerzo y dedicación, actitud flexible y positiva, mensaje implícito que yo podía, bienestar emocional, buen clima de trabajo, sentimiento de alegría.*

ANEXO II. PLAN DE ESTUDIOS

PLAN DE ESTUDIOS DEL PROFESORADO DE INGLÉS

Copia de la Ordenanza del Consejo Académico de la Facultad de Humanidades UNMDP N° 1241/98

Mar del Plata, 03 de diciembre de 1998

VISTO el expediente N° 7-1682/93 mediante el cual la Directora del Departamento de Lenguas Modernas “eleva Proyecto de nuevo Plan de Estudios de la Carrera de Profesorado de Inglés”, y

CONSIDERANDO:

Que a raíz de la implementación de la nueva estructura educativa de acuerdo a los lineamientos de la Ley Federal de Educación, se evidencia la necesidad de un ciclo de formación de Profesores de Inglés para los distintos niveles en que se introduce la enseñanza obligatoria de este idioma.

Que el presente Plan ofrece didácticas especiales y práctica de la enseñanza relacionada con los distintos ciclos de la Enseñanza General Básica y con la Enseñanza Polimodal. Asimismo, se brinda a los alumnos la posibilidad de obtener un primer título de Profesor de Inglés para Nivel Inicial y los dos primeros Ciclos de la Enseñanza General Básica en una primera instancia de tres (03) años de duración; mientras que, para hacer frente a los requerimientos del Tercer Ciclo de la Enseñanza General Básica y la Enseñanza Polimodal se prevé una formación de cuatro (04) años. Este último título abre los puertas para la iniciación de la carrera docente universitaria y terciaria.

Lo resuelto en las Sesiones Nros. 58 y 62, de fechas 30 de septiembre y 11 de noviembre de 1998.

Lo normado en el artículo 105 del Estatuto de nuestra Universidad.

Por ello,

**EL CONSEJO ACADEMICO DE LA FACULTAD DE HUMANIDADES
ORDENA:**

ARTICULO 1º.- Solicitar al Honorable Consejo Superior la aprobación del Plan de Estudios 1999, de la Carrera de Profesorado en Inglés, de acuerdo con el detalle obrante en el ANEXO I que, de doce (12) fojas útiles, debidamente rubricadas, forma parte integrante de la presente Ordenanza.

ARTICULO 2º.- Solicitar al Honorable Consejo Superior la aprobación del régimen de correlatividades del Plan de Estudios 1999 de la Carrera de Profesorado de Inglés, de acuerdo con el detalle obrante en el ANEXO II, que de tres (03) fojas útiles, debidamente rubricadas, forma parte integrante de la presente Ordenanza.

ARTICULO 3º.- Solicitar al Honorable Consejo Superior la Homologación del Plan de Estudios 1999 con el Plan de Estudios 1989 –aprobado por la Ordenanza de Consejo Superior N° 599/89– de acuerdo con el ANEXO III, de la presente Ordenanza.

ARTICULO 4º.- Fijar la vigencia del Plan de Estudios 1989, de acuerdo con el cuadro detallado en el ANEXO IV que, de tres (03) fojas útiles, debidamente rubricadas, forma parte integrante de la presente Ordenanza.

ARTICULO 5º.- Inscribese en el Registro de Ordenanzas del Consejo Académico. Elévese copia de la presente a Rectorado. Comuníquese a quienes corresponda. Dése al Boletín Oficial de la Universidad. Cumplido, archívese.

ORDENANZA DEL CONSEJO ACADEMICO N° 1241

ANEXO I DE LA ORDENANZA DE CONSEJO ACADEMICO N° 1241

REFORMA PLAN DE ESTUDIOS DEL PROFESORADO SUPERIOR DE INGLÉS

(según OCS UNMDP N° 199/92)

DEPARTAMENTO DE LENGUAS MODERNAS

FACULTAD DE HUMANIDADES -UNMDP

1.- Denominación de la Carrera:

Nombre identificador: Profesorado Superior de Inglés

Nivel: Grado.

Permanencia: Permanente.

2.- Diseño Curricular:

2. 1- Fundamentación:

Actualmente, la Facultad de Humanidades de la UNMDP ofrece la Carrera de Profesorado de Inglés de cinco años de duración, con un currículo integrado en su mayoría por asignaturas anuales. Se otorga a los egresados el título de “Profesor de Inglés”.

Ante la implementación de la nueva estructura educativa de acuerdo a los lineamientos de la Ley Federal de Educación, se evidencia la necesidad de un ciclo de formación de Profesores de Inglés para los distintos niveles en que se introduce la enseñanza obligatoria de este idioma. Específicamente nos referimos al Segundo y Tercer Ciclo de la Educación General Básica (E.G.B.) y a la Educación Polimodal (E.P.).

El gran número de instituciones educativas de gestión pública y privada para Educación General Básica (E.G.B.) y Educación Polimodal (E.P.) en la ciudad requiere de docentes capacitados para enfrentar los cambios en el sistema educativo. La reforma del Plan de Estudios del Profesorado de Inglés tiene como finalidad primordial la formación de recursos humanos capaces de desempeñarse como educadores de Nivel Inicial, Educación General Básica (E.G.B.) y Educación Polimodal (E.P.), en el marco de la Ley Federal de Educación, y atendiendo a las crecientes necesidades de la comunidad en el manejo del Inglés como lengua extranjera / de comunicación internacional. Esta realidad dio lugar a la conformación de una Comisión para diseñar un nuevo plan de estudios, que procedió de acuerdo a la siguiente Metodología de trabajo:

- a) Consulta a colegas locales y nacionales
- b) Análisis de la situación actual del Plan de Estudios de la Carrera (considerando factores internos de la misma y externos institucionales y del mercado educativo local)
- c) Lectura de bibliografía; discusiones y talleres internos de la Comisión
- d) Encuesta y consideraciones de las Jornadas de Evaluación del Dto. Lenguas Modernas (Fac. Humanidades, UNMDP) en 1994, 1995, 1996, 1997

La Comisión analizó los siguientes elementos sobre los que fundamentó la necesidad del cambio de plan:

- a) Información recogida en los medios masivos de información en cuanto a la situación universitaria nacional y la implementación de la Ley Federal de Educación
- b) Bibliografía teórico práctica, incluyendo entre otros documentos varios, publicaciones, documentos de congresos, trabajos del Dr. Lafourcade
- c) Planes de estudio afines (nacionales e internacionales)
- d) Legislación vigente (Ley Federal, Ley Provincial y de Educación Superior), Documentos Curriculares y de Trabajo, y Acuerdos, a medida que se van publicando
- e) Situación universitaria local y políticas institucionales de la UNMDP

- f) Consideraciones del Director de Estudios de la UNMDP, Lic. Mario Corbacho
- g) Nivel real de los alumnos, según distintas evaluaciones; e ideal, según el perfil de la Carrera para el graduado
- h) Demanda del mercado laboral local (opiniones recogidas de colegios receptores y de graduados)
- i) Consultas al claustro de Docentes, y representantes de Alumnos y Graduados del Departamento de Lenguas Modernas
- j) Autoevaluación profesional de las cátedras según la OCS 690/93 de la UNMDP
- k) Rendimiento de los alumnos en la Carrera según consta en División Alumnos y encuestas para evaluaciones de cátedra realizadas por los estudiantes
- l) Consultas interdepartamentales, con autoridades y Centro de Estudiantes de la Facultad de Humanidades

El presente Plan ofrece didácticas especiales y práctica de la enseñanza relacionada con los distintos Ciclos de la Educación General Básica (E.G.B.) y con la Educación Polimodal (E.P.). Asimismo, debido a las nuevas tendencias en la educación universitaria que apuntan a la formación de profesionales capacitados para desenvolverse en el campo de la investigación educativa, se incluyen en esta reforma contenidos y modalidades de trabajo tendientes a lograr dicho perfil. Se brinda a los alumnos la posibilidad de obtener un primer título de Profesor de Inglés para Niños, para Nivel Inicial y los dos primeros Ciclos de la Educación General Básica (E.G.B.) en una primera instancia de tres años de duración. Para hacer frente a los requerimientos del Tercer Ciclo de la Educación General Básica (E.G.B.) y la Educación Polimodal (E.P.) se prevé una formación de cuatro años.

El enfoque propuesto en el presente plan se resume en tres puntos fundamentales:

- a) El presente diseño curricular está encarado tanto hacia el proceso como hacia el producto, lo cual marca el enfoque a utilizar en su implementación.
- b) La enseñanza de una lengua extranjera para futuros docentes, según los últimos enfoques sobre el tema, necesita de contenidos y estrategias que la sustenten, con el fin de promover habilidades académicas, profesionales, sociales y de estudio. Estas resultan indispensables para el desempeño del alumno dentro de la Universidad y fuera de ella como profesional graduado.
- c) Este Plan promueve la integración entre **forma, habilidades y contenidos** dentro de un enfoque interdisciplinario. Dicho de otro modo, el dictado de todas las asignaturas del Plan compromete la integración de estrategias y contenidos.

3.- Dependencia Orgánico Funcional:

Unidad Académica responsable y ejecutora: Facultad de Humanidades.

4.-Título que se otorgará: Profesor Superior de Inglés.

Título intermedio: Profesor de Inglés para Niños

4.1 Perfil del título a otorgar:

La carrera de Profesorado de Inglés acredita en sus egresados un conjunto de conocimientos, capacidades y actitudes, enumerados a continuación, que tanto los graduados del título intermedio como los del título terminal poseerán en función de los niveles de enseñanza para los que cada título los habilita:

- a) Un sólido manejo teórico-práctico del idioma que va a enseñar.
- b) Los fundamentos culturales que son el sustento de la lengua inglesa y su comparación con la cultura nacional.
- c) Los recursos pedagógicos necesarios para llevar a cabo la práctica docente en los distintos niveles de enseñanza y con los distintos grupos etáreos.
- d) Una actitud de permanente búsqueda de conocimientos en las áreas disciplinares propias y afines de la enseñanza de una segunda lengua.
- e) La capacidad de autoevaluar su desempeño profesional.

4.2 Alcances y Actividades Profesionales:

- 1) El título de grado de *Profesor de Inglés para Niños* habilita al egresado para desempeñarse como docente en Nivel Inicial y Primero y Segundo ciclo de la Educación General Básica en establecimientos de gestión pública y privada. También le permite ejercer la docencia en institutos de enseñanza del idioma que no pertenecen a la estructura formal del Sistema Educativo, al frente de cursos con alumnos de edades correspondientes a los niveles / ciclos mencionados, así como también a ejercer la profesión en forma independiente.
- 2) El título de grado de *Profesor Superior de Inglés* habilita al egresado para desempeñarse como docente en el 3er Ciclo de la EGB, la Educación Polimodal, y el nivel Superior universitario y no universitario en establecimientos de gestión pública y privada. Asimismo, le permite ejercer la docencia al frente de cursos para (pre)adolescentes y adultos en institutos de enseñanza del idioma que no pertenecen a la estructura formal del sistema educativo y a ejercer la profesión en forma independiente.

Este título capacita al egresado para cumplir funciones que requieran el uso del inglés en áreas tales como relaciones públicas y exteriores, comercio exterior, periodismo, publicidad, turismo, y organismos internacionales.

5.- Requisitos de Ingreso:

El Ingreso para todos los postulantes a la Carrera de Profesorado de Inglés será normado por el Consejo Académico de la Facultad de Humanidades, UNMDP.

6.- Propósitos de Formación Académico Profesional:

Generales:

Que el estudiante:

- 1) adquiera una visión actualizada e integrada del cuerpo de conocimientos que sustentan la actividad docente en la enseñanza del Inglés como lengua extranjera, todo ello apoyado en soportes epistemológicos críticamente fundados.
- 2) alcance un elevado nivel de competencia en las cuatro habilidades lingüísticas que le permiten actuar como modelo en el aula.
- 3) obtenga una clara perspectiva de su actividad dentro del contexto histórico-social en el cual se desempeñará como docente.
- 4) aplique distintas técnicas, estrategias y modalidades de trabajo, adecuándolas a cada situación concreta de enseñanza-aprendizaje.
- 5) logre un marco de referencia cultural sobre los pueblos de habla inglesa para afianzar su competencia comunicativa y desempeñar su tarea profesional.
- 6) obtenga capacitación en métodos, técnicas y prácticas de investigación que le permitan la producción de nuevos conocimientos.

Propósitos de Formación para el Profesor Superior de Inglés:

Los enunciados como propósitos de Formación Académico Profesional Generales del plan de estudios y además:

Que el estudiante:

- 1) adquiera amplios conocimientos sobre los aspectos sociales, intelectuales y psicológicos del (pre) adolescente y sobre la realidad del adulto en su carácter de estudiante de Inglés como segunda lengua.

- 2) adquiera la capacidad de organizar, diseñar, planificar, dirigir, ejecutar, controlar y evaluar diseños curriculares y programas de curso específicos, aplicables a cualquier nivel de enseñanza y a los diferentes grupos etáreos.
- 3) desarrolle una positiva disposición a focalizar su propio rol y la realidad desde una perspectiva crítica, con la finalidad de analizarlos e interpretarlos con fundamentos apropiados.
- 4) adquiera disposición para generar líneas originales de pensamiento, abordar problemas desde nuevos ángulos, proponer esquemas de acción como expresiones de su capacidad creadora.

Propósitos de Formación para el Profesor de Inglés para Niños:

Los enunciados como propósitos de Formación Académico Profesional Generales del plan de estudios y además:

Que el estudiante:

- 1) obtenga amplios conocimientos sobre los aspectos sociales, intelectuales y psicológicos del niño.
- 2) posea idoneidad para operar dentro del entorno escolar e institucional, con amplios conocimientos sobre la legislación vigente y la problemática actual de la escuela.
- 3) adquiera disposición para percibir su preparación en función comunitaria y a desempeñar roles protagónicos en todas aquellas transformaciones sociales que favorezcan la más plena realización humana.

7.- Organización del Plan de Estudios:

Fundamentación de la organización por áreas:

La formación de recursos humanos para la enseñanza del Inglés como lengua extranjera abarca cuatro componentes fundamentales que delimitan las cuatro grandes áreas que son la base para la estructuración de la Carrera y los contenidos mínimos de todas las asignaturas:

- 1) La adquisición del idioma Inglés con un elevado nivel de competencia en las cuatro habilidades (escuchar, hablar, leer, escribir) para poder ser modelo en el aula. Esto abarca también un dominio fluido del idioma a nivel de comunicación oral y escrita en una variedad de usos y situaciones.
- 2) El conocimiento teórico sobre los aspectos fonológicos, gramaticales y morfológicos de la lengua, así como su manejo práctico, apoyados en la teoría lingüística.

- 3) Una formación pedagógica incluyendo: temáticas generales de la educación y aspectos pertinentes de la psicología evolutiva; una fuerte didáctica especial que permita analizar los enfoques, diseños y procedimientos para la enseñanza del idioma apropiados a la realidad educativa en la que se los aplica; y la práctica docente.
- 4) Una formación cultural con referencia a los pueblos de habla inglesa, incluyendo aspectos de su sociedad, civilización, historia y literatura, que brinden el marco necesario para la adquisición del idioma y un espectro amplio de transferencia y aplicación del conocimiento.

8.- Organización de áreas del Plan de Estudios:

Las áreas y los contenidos mínimos de las asignaturas han sido diseñados siguiendo los lineamientos enunciados en los Contenidos Básicos Comunes para el Campo de la Formación Docente Orientada en Lenguas Extranjeras.

CONTENIDOS MINIMOS

Consideraciones generales

- ⇒ La práctica de habilidades en muchas de las asignaturas que a continuación se proponen están siempre basadas en temáticas de contenidos, organizados inter e intra disciplinariamente.
- ⇒ Lo enunciado junto al nombre de ciertas materias, consiste, principalmente, en las estrategias y procesos de enseñanza-aprendizaje a enfatizar en cada una junto a sus conceptos / temas / nudos / orientación básica.
- ⇒ Las materias a dictar son en idioma inglés (salvo cuando se lo indica especialmente), teniendo en cuenta los Objetivos de la Carrera, y apuntan siempre a la formación de Docentes de Inglés.
- ⇒ Es fundamental que los docentes tomen conciencia de la importancia de brindar en todas las materias oportunidades para que los alumnos practiquen y desarrollen las cuatro macro-habilidades básicas para la comunicación (lectura, escritura, habla y escucha), aunque en algunas materias se enfatice la práctica de una habilidad específica. Cabe destacar que en las instancias de evaluación y promoción de los alumnos en cualquier materia del presente Plan deberá tenerse en cuenta su competencia en el manejo integrado de las cuatro macro-habilidades.

AREA DE HABILIDADES LINGÜÍSTICAS Carga horaria del Area: 1152 hs (32,14 %)

PROPOSITOS DEL AREA DE HABILIDADES LINGÜÍSTICAS

Las asignaturas del Área de Habilidades Lingüísticas están orientadas a :

- 1) promover un manejo fluido y eficaz del inglés manifestado a través de sus cuatro macro-habilidades, escuchar, hablar, leer y escribir, para posibilitar al docente ser un modelo adecuado para sus alumnos.
- 2) contribuir, mediante los contenidos de las asignaturas, a que los futuros docentes dominen el objeto de aprendizaje que deberán enseñar.
- 3) generar entre los estudiantes reflexiones sobre el propio uso de la lengua y los procesos que la generan.
- 4) desarrollar gradualmente la comprensión y producción de discursos escritos y orales de diversos géneros, con el fin de promover una efectiva competencia lingüística y comunicativa, considerando al lenguaje como objeto de estudio sin perder de vista su rol mediador en la adquisición de conocimientos. Con este propósito se sugiere incluir en los contenidos de cada asignatura temáticas relacionadas con otras materias del Plan, que contribuyan a la formación del alumno como hablante del inglés y como docente, en tanto conocedor de su cultura y costumbres, promoviendo así una real integración entre todas las materias.

Las asignaturas Idioma Inglés: *Nivel Intermedio /post-intermedio* e Idioma Inglés: *Nivel Avanzado* deberán ser rendidas en forma libre antes del cursado de las asignaturas del plan dictadas en idioma inglés. A tal fin, se ofrecerán mesas especiales en los meses de febrero /marzo. Dichas asignaturas serán dictadas en el primer y segundo cuatrimestre de primer año únicamente para aquellos alumnos que no las hayan aprobado en forma libre en las mesas especiales de febrero y marzo, luego de haber completado el ingreso a la Universidad.

ASIGNATURAS AREA DE HABILIDADES LINGÜÍSTICAS: Idioma Inglés: Nivel Intermedio /post-intermedio, Idioma Inglés: Nivel Avanzado, Discurso Escrito, Discurso Oral I, Proceso de la Escritura I, Proceso de la Escritura II, Discurso Oral II, Comunicación Integral, Comunicación Avanzada I y II.

*** Idioma Inglés Nivel Intermedio /post-intermedio:**

Competencia lingüística y comunicativa en el idioma inglés con un manejo de la lengua a nivel intermedio /post-intermedio. Pronunciación y acentuación básica para la comprensión.

Correlación entre tiempos verbales. Verbos modales. Formas pasivas. Voz indirecta. Oraciones condicionales. Descripción de objetos y situaciones.

*** Idioma Inglés: Nivel Avanzado:**

Competencia lingüística y comunicativa en el idioma inglés con un manejo de la lengua a nivel avanzado. Usos diversos de gerundios, participios e infinitivos. Usos del subjuntivo. Tiempos verbales y sus usos en narrativa. Cláusulas de tiempo. Nexos adverbiales. Énfasis y orden oracional. Expresión de opiniones. Pronunciación y acentuación para la comunicación a nivel avanzado.

*** Discurso Escrito:**

Lectura crítica. Estrategias de lectura comprensiva, incorporación de distintos tipos de discurso incluyendo temáticas relacionadas con los conceptos y contenidos desarrollados en otras asignaturas del Plan. Obtención, selección y tratamiento de la información. Adquisición y comprensión de vocabulario. Utilización de recursos verbales y no verbales.

*** Discurso Oral I:**

Elementos del lenguaje oral que contribuyen a la emisión y comprensión de mensajes. Estrategias de comprensión auditiva, estrategias y sub estrategias de inferencia. Elementos básicos de pronunciación. Comunicación no verbal, interacción con el interlocutor, negociación de significado, resolución de situaciones comunicativas en lenguaje cotidiano.

*** Proceso de la Escritura I:**

Etapas en el Proceso de la Escritura I: generación, selección, organización de ideas. Procesamiento sintáctico y selección léxica. Variedad de formatos de uso personal, social e internacional, incluyendo aquellas temáticas relacionadas con los conceptos y contenidos desarrollados en otras asignaturas del Plan. El rol del escritor frente a la situación /contexto de la escritura teniendo en cuenta: función, audiencia, forma.

*** Discurso Oral II:**

Análisis de distintos tipos de discursos orales. Lengua formal e informal. Nociones de audiencia, función e interacción. Análisis teórico de aspectos suprasegmentales. Diferentes tipos de entonación y su valor comunicativo. Práctica integradora de aspectos segmentales y suprasegmentales.

*** Proceso de la Escritura II:**

Evaluación de la efectividad comunicativa del texto. Relación entre texto, escritor y lector. Rango de posibles audiencias. Inferencia de significado. Utilización de los recursos verbales

para expresar significado. Importancia de los recursos no verbales. Tipos de discurso: por ejemplo, literario moderno, de divulgación y académico.

*** Comunicación Integral:**

Desarrollo de las cuatro macro habilidades lingüísticas a través de los contextos culturales en los que se utiliza el idioma inglés. Desarrollo de habilidades necesarias para procesar información y promover la comprensión e interpretación de la realidad socio-cultural, política y económica de los pueblos de habla inglesa en el siglo XX.

*** Comunicación Avanzada I:**

Integración de las cuatro habilidades. Reflexión metalingüística. Comprensión y producción de una amplia gama de discursos. Registro académico, social y educativo. Reconocimiento de variedades dialectales y sociales del idioma inglés. Patrones de entonación, acento y ritmo en distintos tipos de discurso tales como: áulico, literario, literario infantil, coloquial, formal e informal.

*** Comunicación Avanzada II:**

Variedades discursivas auténticas en contextos de comunicación apropiados a las mismas, como por ejemplo: discurso económico, publicitario, científico-técnico Exploración, contextualización e intertextualización del idioma inglés con otros campos de conocimiento de las disciplinas escolares en la EGB y EP. Utilización de tecnologías informáticas como recurso para la enseñanza, la actualización y la interacción y socialización profesional.

AREA DE FUNDAMENTOS LINGÜÍSTICOS Carga horaria del Area: 704 hs (19,64 %)

PROPOSITOS DEL AREA DE FUNDAMENTOS LINGÜÍSTICOS

Las materias del Area de Fundamentos Lingüísticos se integran con las del Area de Habilidades Lingüísticas para:

- 1) promover el dominio eficaz del idioma a través del conocimiento de sus aspectos formales, pragmáticos, discursivos y sociolingüísticos.
- 2) ofrecer espacios para la reflexión metalingüística que les permitirá a los docentes adquirir una conciencia lingüística y pragmática.
- 3) proporcionar a los futuros docentes instrumentos válidos sobre la regulación de sus propias producciones.

ASIGNATURAS AREA DE FUNDAMENTOS LINGÜÍSTICOS: Gramática Inglesa I y II, Fonética y Fonología Inglesa I y II, Lingüística, Historia de la Lengua Inglesa.

*** Gramática Inglesa I:**

Introducción a la gramática. Nociones básicas: texto, discurso, clase, rango, función gramatical, forma y significado, cohesión y coherencia, coordinación y subordinación. Elementos de la oración. Clases de oraciones. Estructuras básicas.

*** Gramática Inglesa II:**

La función adverbial. Orden y énfasis. Elipsis. Aposición. Tema y rema. Proceso, participante y circunstancia. Estructura de la información. Modelos y análisis. Objetivos y análisis de distintos enfoques gramaticales.

*** Fonética y Fonología Inglesa I:**

Análisis parcial de aspectos segmentales partiendo de la teoría de la articulación de fonemas. Comprensión auditiva. Utilización apropiada de los órganos de fonación.

*** Fonética y Fonología Inglesa II:**

Fonología comparada inglés/castellano. Análisis completo de aspectos segmentales partiendo de la teoría de la articulación de fonemas. Introducción a los aspectos suprasegmentales: acento y ritmo. Diferentes variedades de la pronunciación en inglés.

*** Lingüística:**

Los temas serán focalizados a partir de los grandes campos de la psico y sociolingüística y la lingüística educacional.

Se podrá optar por seminarizar esta asignatura.

*** Historia de la Lengua Inglesa:**

Estudio histórico-lingüístico de la evolución de la lengua inglesa desde sus orígenes hasta el presente. Análisis de los procesos básicos de cambio reflejados a nivel fonológico, gramatical, ortográfico, lexical y semántico.

AREA DE FORMACION DOCENTE

Carga horaria del Area: 1120hs (31,25 %)

PROPOSITOS DEL AREA DE FORMACION DOCENTE

Las materias del área de Formación Docente tienen como propósitos:

- 1) formar docentes conscientes de su rol en la sociedad y con capacidad para un continuo desarrollo profesional.
- 2) promover desde todas las asignaturas del Area el desarrollo de las capacidades de autoevaluación, creatividad y flexibilidad frente al proceso de enseñanza-aprendizaje.
- 3) profundizar la reflexión sobre las estrategias de adquisición y aprendizaje de las lenguas extranjeras mediante la experiencia de cursar un Nivel de Idioma en una tercera lengua.
- 4) proporcionar un marco teórico específico del proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera mediante las asignaturas Teorías del Sujeto y del Aprendizaje; Metodología de la Enseñanza; Didáctica y Currículo; Didáctica e Investigación Educativa.
- 5) ofrecer a los alumnos oportunidades de observación informada gradual, orientadas hacia el análisis de los estilos de aprendizaje propio y ajenos.
- 6) realizar experiencias vivenciales parciales en forma gradual (*“micro-teaching experiences”*) para promover la integración de aspectos teóricos y prácticos.
- 7) promover la integración de los saberes disciplinar y vivencial relacionados con la enseñanza y el aprendizaje de una lengua extranjera mediante su profundización en las dos instancias de Residencia Docente.
- 8) promover el desarrollo de un estilo de enseñanza personal basado en la intuición enriquecida por el conocimiento de un saber disciplinar actualizado.
- 9) desarrollar en los futuros docentes su rol como profesionales investigadores mediante el progresivo diseño e implementación de proyectos de investigación áulica (investigación en acción) para explorar diversos aspectos del proceso de enseñanza-aprendizaje y los factores que en él influyen.

ASIGNATURAS AREA DE FORMACION DOCENTE: Problemática Educativa; Teorías del Sujeto y del Aprendizaje; Metodología de la Enseñanza; Didáctica y Currículo; Didáctica e Investigación Educativa; Residencia Docente I y II; Sistema Educativo y Currículo; Metodología de la Investigación Científica; Nivel de Idioma.

*** Problemática Educativa:**

La educación y sus fundamentos. El sujeto de aprendizaje. Realidad y conocimiento. Pensamiento crítico y educación. Educación: modernidad y posmodernidad. Asignatura del Ciclo de Formación Docente, común a los Profesorados de la Facultad de Humanidades, dictada por el Departamento de Pedagogía de la Facultad, en idioma castellano, según oferta de dicho Departamento (O.C.S. 1163/98).

*** Teorías del Sujeto y del Aprendizaje:**

Teorías de adquisición y aprendizaje de una lengua extranjera. Diferentes concepciones del lenguaje. Enfoques para su enseñanza. Interlengua. Variables y condiciones psicofísicas que afectan el proceso de enseñanza-aprendizaje del Inglés como lengua extranjera. Aproximación a las investigaciones que sustentan diferentes teorías

*** Metodología de la Enseñanza:**

La situación de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras. Macro-habilidades comunicativas. Estilos y estrategias de aprendizaje. Tratamiento de errores. Competencia comunicativa. Introducción al diseño de programa de curso, diseño curricular y evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje. Investigación áulica: características, instrumentos, recolección y análisis de datos.

*** Didáctica y Currículo:**

Estructura de la clase de Inglés para Nivel Inicial y 1º y 2º de EGB. Sistematización y secuenciación de actividades. Estrategias de organización de grupo. Recursos didácticos específicos del área. Diseño de programas de curso y diseño curricular. Técnicas de evaluación de desarrollo lingüístico y comunicativo. Proceso y producto. Selección y diseño de materiales. Legislación y organización escolar en Argentina. Gestión.

*** Didáctica e Investigación Educativa:**

Estructura de la clase de inglés en el 3er Ciclo de la EGB, la Educación Polimodal y otros niveles de enseñanza. Diseño de programa de curso y diseño curricular multidimensional. Evaluación y autoevaluación. Introducción a la metodología de la investigación aplicada a la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras “*Management*” a nivel institucional.

*** Nivel de Idioma:**

Un Nivel de Idioma a elección (francés, portugués, alemán, italiano u otros según oferta de la Universidad, previa aceptación de éste Departamento). Competencia lingüística y comunicativa en el idioma elegido para poder manejarse en situaciones básicas de comunicación que requieran el uso de estructuras, vocabulario y expresiones correspondientes a un nivel inicial. Reflexión metacognitiva de los propios procesos de adquisición de la lengua.

*** Residencia Docente I:**

Período teórico-práctico orientado hacia la lectura, análisis, discusión y evaluación de materiales disciplinares. Desarrollo de la experiencia vivencial con alumnos de Nivel Inicial y 1º y 2º Ciclo de EGB. Integración de saberes disciplinares y vivenciales para desarrollar un

estilo de enseñanza personal. Desarrollo de un proyecto de curso multidimensional y/o investigación áulica como trabajo/s final/es.

*** Residencia Docente II:**

Período de práctica vivencial en el 3º Ciclo de EGB y Educación Polimodal y otros niveles de enseñanza. Análisis y evaluación de materiales disciplinares. Perfeccionamiento profesional continuo. Reflexión sobre un estilo de enseñanza personal basado en creencias y convicciones propias de cada futuro docente. Desarrollo de proyectos de investigación aplicada.

*** Sistema Educativo y Currículo:**

La modernidad y la constitución de los sistemas educativos. Papel del Estado, Iglesia, sociedad civil e iniciativa privada en el gobierno y financiamiento del sistema. La expansión del sistema, acceso y democratización. Niveles de especificación del currículo: nacional, jurisdiccional, institucional, áulico; unidad y diversidad. Formación de la nueva ciudadanía, lineamientos de reforma del modelo institucional y curricular. Se dicta en idioma castellano (O.C.S. 1163/98).

*** Metodología de la Investigación Científica:**

Clasificación y objetivo de las ciencias. Las leyes en la explicación científica. El método de la ciencia empírica. Problemas metodológicos de las ciencias sociales. La investigación. El tema, el esquema. El trabajo documental. Análisis de datos. El informe final. Asignatura del Departamento de Filosofía de la Facultad de Humanidades, dictada en idioma castellano.

AREA CULTURAL Carga horaria del Area: 608 hs (16,96 %)

PROPOSITOS DEL AREA CULTURAL

- 1) promover la comprensión de que la lengua de un país, o grupo de países, es el producto histórico-social de determinada /s sociedad/ es.
- 2) favorecer el conocimiento sobre los contextos culturales donde se desenvuelve la lengua inglesa para el logro de la competencia comunicativa en la misma.
- 3) lograr un marco de referencia indispensable para las asignaturas de las otras Areas y para el futuro desempeño profesional de los alumnos.
- 4) ejercitar: (a) el idioma inglés para poder expresarse con corrección en el espectro de los discursos histórico y literario y (b) las estrategias de aprendizaje necesarias para adquirir los conceptos que servirán de base para la organización de conocimientos de las asignaturas de esta Area.

5) sensibilizar al estudiante con la idiosincrasia propia de los pueblos de habla inglesa, realizando también comparaciones con la cultura nacional y promoviendo la noción de empatía.

6) enfatizar la integración interdisciplinaria y científica a través de cursadas de asignaturas de otros Departamentos de la Facultad, las cuales apuntan a la formación integral del graduado universitario.

ASIGNATURAS AREA CULTURAL: Historia Inglesa; Literatura Inglesa; Historia de Inglaterra y EEUU; Literatura Contemporánea de Inglaterra y EEUU; Literatura Comparada (esta última asignatura podrá seminarizarse); Asignatura Opcional: Introducción a la Filosofía / Antropología / Sociología / Historia del Pensamiento / Gramática Castellana

*** Historia Inglesa:**

Asentamientos e invasiones desde la Prehistoria al siglo XI. Relaciones entre la Corona, la nobleza, los “comunes” y las instituciones religiosas desde el siglo XI al XVII inclusive. El desarrollo del Parlamento. El proceso de formación de la nación inglesa. Reflexión sobre el aporte de la historia al proceso de aprendizaje y al desarrollo de estrategias de enseñanza. Análisis de fuentes primarias y secundarias auténticas.

*** Historia de Inglaterra y EEUU:**

Siglo XVIII: las grandes revoluciones. Siglo XIX: Imperialismo. Democracia. Cambios políticos, económicos y sociales. Siglo XX: las Guerras Mundiales. La Guerra Fría. El fin de la Guerra Fría. El mundo global. Logro de competencia intercultural a través del estudio de procesos históricos. Profundización del análisis del discurso propio de la asignatura mediante la utilización de variados tipos de fuentes.

*** Literatura Inglesa:**

Teoría literaria. Distintos géneros literarios. Elementos de análisis. Estrategias discursivas de diferentes manifestaciones de la literatura medieval y/o moderna. Reflexión sobre el aporte del discurso literario al proceso de aprendizaje y al desarrollo de estrategias de enseñanza.

*** Literatura Contemporánea de Inglaterra y EEUU:**

Visión de la modernidad y la posmodernidad a través del estudio de diferentes géneros literarios canónicos y /o no canónicos representativos de ambos países. Generación de espacios de reflexión y aprendizaje/ adquisición a partir del abordaje crítico de los distintos textos literarios a estudiar.

*** Literatura Comparada:**

Estudio de problemas de la literatura comparada utilizando diferentes manifestaciones canónicas y /o no canónicas de este fenómeno. Diversidad cultural e interculturalidad.

Se podrá optar por seminarizar esta asignatura.

***Asignatura Opcional:**

Los alumnos deberán optar por una (1) de las siguientes asignaturas ofrecidas por la Facultad de Humanidades, dictadas en idioma castellano. Se podrá solicitar al Departamento de Lenguas Modernas la inclusión en este listado de nuevas asignaturas dictadas en otras unidades académicas de la Universidad. El Departamento estudiará las propuestas, y las aceptadas serán elevadas para su aprobación por los Consejos Académico y Superior.

- * *Introducción a la Filosofía*: Nociones básicas de las principales teorías filosóficas.
- * *Introducción a la Antropología*: Nociones básicas de las distintas teorías antropológicas.
- * *Introducción a la Sociología*: Nociones básicas de las distintas teorías sociológicas.
- * *Historia del Pensamiento*: Evolución de las principales corrientes del pensamiento occidental.
- * *Gramática Castellana*: Sistema y uso de la lengua española. Niveles de lengua y normativa.

PLANIFICACION DEL DICTADO DE ASIGNATURAS

1er AÑO – 1º CUATRIMESTRE

- ◇ Idioma Inglés: Nivel Intermedio /post-intermedio
- ◇ Discurso Escrito
- ◇ Gramática Inglesa I
- ◇ Fonética y Fonología Inglesa I
- ◇ Problemática Educativa

1er AÑO - 2º CUATRIMESTRE

- ◇ Idioma Inglés: Nivel Avanzado
- ◇ Proceso de la Escritura I
- ◇ Fonética y Fonología Inglesa II
- ◇ Discurso Oral I

2º AÑO - 1er CUATRIMESTRE

- ◇ Discurso Oral II

- ◊ Proceso de la Escritura II
- ◊ Teorías del Sujeto y del Aprendizaje
- ◊ Sistema Educativo y Currículo

2º AÑO - 2º CUATRIMESTRE

- ◊ Comunicación Integral
- ◊ Historia Inglesa
- ◊ Metodología de la Enseñanza
- ◊ Gramática Inglesa II

3er AÑO - 1er CUATRIMESTRE

- ◊ Comunicación Avanzada I
- ◊ Literatura Inglesa
- ◊ Historia de Inglaterra y EEUU
- ◊ Didáctica y Currículo

3er AÑO- 2º CUATRIMESTRE

- ◊ Literatura Contemporánea de Inglaterra y EEUU
- ◊ Lingüística
- ◊ Residencia Docente I

4º AÑO - 1er CUATRIMESTRE

- ◊ Comunicación Avanzada II
- ◊ Didáctica e Investigación Educativa
- ◊ Metodología de la Investigación Científica

4º AÑO - 2º CUATRIMESTRE:

- ◊ Historia de la Lengua Inglesa
- ◊ Residencia Docente II
- ◊ Literatura Comparada

Observación: Idioma Inglés: Nivel Intermedio /post-intermedio e Idioma Inglés: Nivel Avanzado se ofrecerán sólo para aquellos alumnos que no hayan aprobado los respectivos finales en condición de alumno libre, respetando sus respectivas correlatividades. La Asignatura Opcional (*Introducción a la Filosofía /Sociología/ Antropología, Historia del Pensamiento, Gramática Castellana*) podrá cursarse en cualquier momento de la Carrera. El Nivel de Idioma podrá cursarse en cualquier momento de la Carrera.

OTRAS OBLIGACIONES:

- ⇒ En lo que respecta a las asignaturas Idioma Inglés: Nivel Intermedio /post-intermedio e Idioma Inglés: Nivel Avanzado del Área de Habilidades Lingüísticas, los alumnos deberán rendir examen final como libres previo al cursado de las materias de la carrera dictadas en idioma inglés. Las cursadas de dichas asignaturas se ofrecerán únicamente para aquellos alumnos que no hayan aprobado los respectivos exámenes finales libres.
- ⇒ Nivel de idioma: Dados los objetivos de la asignatura: promover la reflexión metacognitiva de los propios procesos de adquisición de una lengua extranjera, es requisito indispensable que los alumnos cursen un nivel elemental de un idioma sobre el que no posean conocimientos previos.
- ⇒ En las asignaturas del Area de Formación Docente: Teorías del Sujeto y del Aprendizaje, Metodología de la Enseñanza, Didáctica y Currículo, y Didáctica e Investigación Educativa, los alumnos deberán realizar observaciones informadas de situaciones de aprendizaje del Inglés como lengua extranjera y experiencias de micro-enseñanza (“micro teaching”). Estas últimas son experiencias vivenciales breves en distintas situaciones institucionales de enseñanza-aprendizaje donde los alumnos de la Carrera realizan en forma gradual el dictado de algunos minutos de una clase, aumentando luego el tiempo hasta dictar una clase completa.
- ⇒ Seminarios: las asignaturas *Historia de la Lengua Inglesa, Comunicación Avanzada II, Literatura Comparada* y *Lingüística* podrán dictarse siguiendo la modalidad de seminarización, según se indica en las Areas de la Carrera. En dicho caso, los alumnos deberán cumplir con los requisitos estipulados para la aprobación de seminarios.
- ⇒ Requisitos *Residencia Docente I y II*: Cada período de Residencia Docente durará respectivamente un cuatrimestre durante el cual el alumno dedicará 10 hs. semanales a:
 1. Observar, planificar y dar clases

2. Participar en actividades docentes relacionadas con el dictado de su materia dentro de la institución educativa donde realice su residencia.
3. Leer bibliografía teórico-práctica pertinente
4. Mantener reuniones con los docentes de la cátedra
5. Para la *Residencia Docente I*: deberá diseñar y desarrollar un proyecto de curso o de investigación áulica como trabajo/s final/es
6. Para la *Residencia Docente II*: deberá diseñar y desarrollar (a) un proyecto de curso acorde a la planificación general y (b) un proyecto de investigación aplicada

ANEXO II DE LA ORDENANZA DE CONSEJO ACADEMICO N° 1241

CORRELATIVIDADES DE LAS ASIGNATURAS:

Fundamentación

- Para determinar el régimen de correlatividades se realizó un estudio comparativo de los Planes 1978 y 1989, a la vez que se trabajó con los elementos citados en la pág. 3.
- Para este Plan, la duración de la validez de la aprobación de las asignaturas promocionales con respecto a la cursada y aprobación de asignaturas correlativas será normada por el reglamento vigente en la Facultad de Humanidades de la UNMDP.
- El ordenamiento de las correlatividades de las asignaturas responde a la necesidad de garantizar que en los primeros cursos el alumno haya logrado la competencia lingüística básica de la lengua inglesa en las Areas de Habilidades Lingüísticas y Fundamentos Lingüísticos. Esta competencia es fundamental para posibilitar en etapas superiores una extensión a las Areas de Formación Docente y Cultural a través de ese mismo instrumento lingüístico.
- En el plano formal, las correlatividades de cursada han sido planificadas no con el propósito de obstaculizar, sino con la intención de evitar la deserción natural que se produce al no existir una guía clara desde el Plan sobre las materias que le conviene cursar en cada paso de la Carrera. Se facilita así el trabajo del alumno y su comprensión de la articulación de las asignaturas.
- Se otorga al alumno una mayor libertad y flexibilidad en las correlatividades de final, no obligándolo a rendir un número elevado de finales por año.

- En el plano pedagógico, las correlatividades han sido estructuradas teniendo en cuenta el proceso de maduración del alumno y la naturaleza integradora del Plan, el cual está orientado hacia el desarrollo gradual de estrategias y habilidades.

A) CORRELATIVIDADES DE CURSADA

B) CORRELATIVIDADES DE FINAL

ASIGNATURA	(A) CURSADA	(B) FINAL
1) Idioma Inglés: Nivel Intermedio/post-intermedio	---	---
2) Idioma Inglés: Nivel Avanzado	---	1
3) Discurso Escrito	2	2
4) Gramática Inglesa I	2	2
5) Fonética y Fonología Inglesa I	2	2
6) Proceso de la Escritura I	3	3
7) Fonética y Fonología Inglesa II	5	5
8) Discurso Oral I	5	5
9) Problemática Educativa	---	---
10) Proceso de la Escritura II	6	6
11) Discurso Oral II	7	7 y 8
12) Gramática Inglesa II	4	3 y 4
13) Teorías del Sujeto y del Aprendizaje	6	6 y 9
14) Comunicación Integral	10	6 y 8
ASIGNATURA	(A) CURSADA	(B) FINAL
15) Metodología de la Enseñanza	6	13
16) Historia Inglesa	6	8
17) Literatura Inglesa	10	10
18) Comunicación Avanzada I	11	10 y 11
19) Didáctica y Currículo	15	13
20) Sistema Educativo y Curriculum	9	---
21) Nivel de Idioma	---	---
22) Historia de Inglaterra y EEUU	6	16

23) Literatura Contemporánea de Inglaterra y EEUU	17	17
24) Lingüística	---	19
25) Residencia Docente I	12, 18, 19, 20 y 21	---
26) Historia de la Lengua Inglesa	7,12 y 16	7 y 12
27) Literatura Comparada	23	17
28) Didáctica e Investigación Educativa	25	12
29) Comunicación Avanzada II	11	18
30) Opcional	---	---
31) Metodología de la Investigación Científica	---	---
32) Residencia Docente II	23, 25, 28, y 29	---

CARGA HORARIA TOTAL

Según lo indicado por las Bases para la Organización de la Formación Docente Doc.

A-11

CARGA HORARIA SEMANAL (CONSIDERANDO CUATRIMESTRES DE 16 SEMANAS C/U)

ASIGNATURA	HS. SEMANALES
* Idioma Inglés: Nivel Intermedio /post-intermedio	8
* Idioma Inglés: Nivel Avanzado	8
Discurso Escrito	8
Gramática Inglesa I	8
Discurso Oral I	6
Fonética y Fonología Inglesa I	8
Proceso de la Escritura I	6
Fonética y Fonología Inglesa II	8
Problemática Educativa	6
Proceso de la Escritura II	6

Discurso Oral II	8
Gramática Inglesa II	8
Teorías del Sujeto y del Aprendizaje	6
Comunicación Integral	6
Literatura Inglesa	6
Historia Inglesa	6
Metodología de la Enseñanza	6
Comunicación Avanzada I	8
Didáctica y Currículo	6
Nivel de Idioma	6
Sistema Educativo y Currículo	6
Residencia Docente I	10
TÍTULO: PROF. DE INGLÉS PARA NIÑOS	HORAS TOTALES: 2464
Literatura Contemporánea de Inglaterra y EEUU	6
Historia de Inglaterra y EEUU	8
Didáctica e Investigación Educativa	6
Literatura Comparada	6
Historia de la Lengua Inglesa	6
Comunicación Avanzada II	8
Lingüística	6
Opcional	6
Metodología de la Investigación Científica	8
Residencia Docente II	10
TÍTULO: PROF. SUPERIOR DE INGLÉS	HORAS TOTALES: 3584

(**) Estas asignaturas serán cursadas sólo por aquellos alumnos que no hayan aprobado las mismas en forma libre en las mesas especiales de febrero/ marzo, previo al inicio de las demás cursadas.

ANEXO III DE LA ORDENANZA DE CONSEJO ACADEMICO N° 1241

HOMOGACION DE LOS PLANES DE ESTUDIO DEL PROFESORADO DE INGLÉS UNMdP

La transición entre el Plan de Estudios propuesto y el Plan 1989 (actualmente en vigencia), se realizará mediante la siguiente homologación de materias.

PLAN NUEVO	PLAN 1989 (O.C.S. 599/98)	PLAN 1978 (O.C.S. 94/78)
* Idioma Inglés: Nivel Intermedio /post-intermedio	-----	-----
* Idioma Inglés: Nivel Avanzado	-----	-----
Discurso Escrito Discurso Oral I Proceso de la Escritura I	Lengua I	Lengua I
Gramática Inglesa I	Gramática Inglesa I	Gramática Inglesa I
Fonética y Fonología Inglesa I Fonética y Fonología Inglesa II	Fonética y Dicción I	Fonética I Dicción I
Discurso Oral II	Fonética y Dicción II	Fonética II Dicción II y Versificación
Proceso de la Escritura II Comunicación Integral	Lengua II	Lengua II
Gramática Inglesa II	Gramática Inglesa II	Gramática Inglesa II
Problemática Educativa Teorías del Sujeto y del Aprendizaje	Psicopedagogía y Didáctica I	Metodología I Antropología Pedagógica Psicopedagogía Evolutiva
Opcional	Gramática Castellana ó Int. a la Filosofía	Gramática Castellana ó Filosofía
Historia Inglesa	Historia y Geografía de Gran Bretaña I	Historia de Gran Bretaña Geografía de Gran Bretaña
Literatura Inglesa	Literatura Inglesa I	Literatura Inglesa I
Comunicación Avanzada I	Lengua y Dicción III	Lengua III

Metodología de la Enseñanza Didáctica y Currículo	Psicopedagogía y Didáctica II	Metodología II
Historia de Inglaterra y EEUU	Historia y Geografía de EEUU Historia de Gran Bretaña II	Historia de EEUU Geografía de EEUU Historia de Gran Bretaña Contemporánea
Literatura Contemporánea de Inglaterra y EEUU	Literatura Inglesa II Literatura de EEUU	Literatura Inglesa Contemporánea Literatura de los EEUU
Didáctica e Investigación Educativa	Psicopedagogía y Didáctica III	Metodología III
Lingüística	Lingüística General	Lingüística General
Comunicación Avanzada II	Lengua IV	Lengua IV
Historia de la Lengua Inglesa	Historia de la Lengua Inglesa	Historia de la Lengua
Literatura Comparada	-----	-----
Residencia Docente I Residencia Docente II	Observación y Práctica de la Enseñanza	Observación y Práctica de la Enseñanza I (Nivel Primario) y II (Nivel Secundario)
PLAN NUEVO	PLAN 1989 (O.C.S. 599/98)	PLAN 1978 (O.C.S. 94/78)
Sistema Educativo y Currículo	-----	-----
Metodología de la Investigación Científica	-----	-----
Nivel de Idioma	-----	-----
-----	Taller de Dicción	-----

(**) No deberán ser rendidas por aquellos alumnos que ingresaran a la carrera hasta el año 1998 inclusive, ya que los contenidos de las mismas estarían cubiertos con los cursos de ingreso de cada año.

ANEXO IV DE LA ORDENANZA DE CONSEJO ACADEMICO N° 1241

CRONOGRAMA TENTATIVO DE IMPLEMENTACIÓN DEL NUEVO PLAN

AÑO CALENDARIO	AÑO ACADEMICO
1999	Primer Año
2000	Segundo Año
2001	Tercer Año
2002	Cuarto Año

CRONOGRAMA TENTATIVO DE VIGENCIA DEL PLAN 1989

AÑO CALENDARIO	AÑO ACADEMICO
1999 ó 2000	Segundo Año
2000 ó 2001	Tercer Año
2001 ó 2002	Cuarto Año

ANEXO III. CONSENTIMIENTO INFORMADO

CONSENTIMIENTO

Autorizo a la Prof. Silvia A. Branda a disponer de las entrevistas biográficas, focales y el material de planificación y registro de clases de las Residencias Docentes (2014) para realizar su investigación. Asimismo manifiesto que la Prof. Branda ha puesto a mi disposición el material grabado durante las entrevistas.

Ballerini, Sofía



Barnech, Mariana



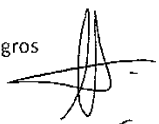
Estalles, Alfredo



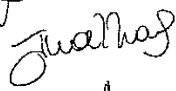
Gonzalez Cuellar, Marisa



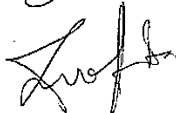
Mendoza, Milagros



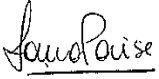
Nario, Juan Pablo



Panzachi, Ana



Parise, Laura



Quesada, Viviana



Mar del Plata, noviembre 2014

ANEXO IV. TEXTOS DE CAMPO